

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

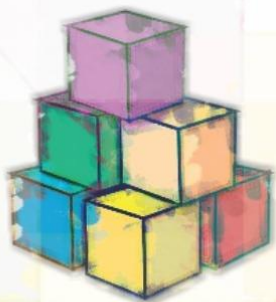
**Ciências da Religião, formação e
docência em Ensino Religioso**

Evento Online

17 a 19 de agosto de 2021

<https://doity.com.br/xvisefoper>

Submissão de trabalhos até 30 de junho de 2021



Anais

**XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para
o Ensino Religioso (SEFOPER)**

16 edição

**FONAPER
Florianópolis/SC, 2021**

ANAIS
XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)
17 a 19 de agosto de 2021
ISSN - 2447-7850 (online)

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

© 2021 FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso)
Rua Arco-íris, 459, Carianos, Florianópolis/SC – 88047-640
<http://www.fonaper.com.br> - e-mail: fonaper@fonaper.com.br

Copyright da Compilação: FONAPER

Copyright dos textos: dos autores

Proponentes

Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)

- Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER)

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)

- Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião (PPGCR)

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

- Bacharelado em Ciência da Religião e Licenciatura em Ciência da Religião

- Grupo de Pesquisas em Religião, Educação e Gênero (REDUGE)

Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

- Curso de Ciências da Religião (Licenciatura)

Dados Técnicos

Título: Anais XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)

Organização: Elcio Cecchetti

Editora/Autor corporativo: FONAPER

Cidade: Florianópolis

Ano: 2021

Volume: 16

Páginas: 865

ISSN: 2447-7850 (online)

Editoração Eletrônica: Elcio Cecchetti

Revisão Final: Elcio Cecchetti

Como citar um texto nos Anais

SOBRENOME, Nome. Título do trabalho. In: XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), 16 ed., 2021. **Anais...** . Florianópolis: FONAPER, 2021. v. 1, p. xx - xx. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: dia mês ano.

NOTA

A correta menção às fontes, em termos de honestidade intelectual, a coerência às normas da ABNT e revisão textual são de responsabilidade dos autores e das autoras dos textos.

ANAIS

XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)

17 a 19 de agosto de 2021

ISSN - 2447-7850 (online)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
COMISSÃO ORGANIZADORA	14
COMISSÃO CIENTÍFICA	15
PROGRAMAÇÃO	17
GT 1 - CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E ENSINO RELIGIOSO: INTERFACES EPISTEMOLÓGICAS	20
ENSINO RELIGIOSO E ESPIRITUALIDADE NA BNCC: considerações filosóficas e epistemológicas sobre imanência e transcendência.....	21
CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E ENSINO RELIGIOSO: o problema da intolerância epistêmica	30
O ENSINO RELIGIOSO E A EPISTEMOLOGIA DO A(FÉ)TO: entre a Educação de Paulo Freire e a falta de educação de Jair Bolsonaro	38
O ENSINO RELIGIOSO À LUZ DA FORMAÇÃO INTEGRAL E DA CONTRIBUIÇÃO DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: desafios e perspectivas.....	46
ALTERIDADE, PRINCÍPIO PLURALISTA E O ENSINO RELIGIOSO	54
ENSINO RELIGIOSO E DIVERSIDADE: uma proposta para a formação integral do sujeito	60
GT 2 - CURRÍCULOS E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO RELIGIOSO	68
O CURRÍCULO MUNICIPAL DE MANAUS E AS NOVAS PERPECTIVAS PARA O ENSINO RELIGIOSO	69
PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO RELIGIOS: uma Reflexão Entorno do Currículo e BNCC.....	76
A BNCC, O CRMG E O ENSINO RELIGIOSO: experiência de formação continuada e construção curricular no Programa Educador Aprendiz do Município de Poços de Caldas/MG	81

ANAIS

XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)

17 a 19 de agosto de 2021

ISSN - 2447-7850 (online)

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO: aventuras, descobertas e construções.....	88
O CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO: por uma cultura de paz.....	97
O ENSINO RELIGIOSO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PESSOAIS DE VIDA: uma reflexão sobre o currículo a partir da BNCC	106
PERCURSO DO ENSINO RELIGIOSO: DA BNCC À SALA DE AULA	114
A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO RELIGIOSO NAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DA BNCC NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE HUMAITÁ – AM	125
CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E GEOGRAFIA: diálogos interdisciplinares e práticas pedagógicas para o Ensino Religioso a partir da BNCC.....	133
NOVOS HORIZONTES EDUCACIONAIS: metodologias ativas, ensino religioso e o ensino híbrido.....	139
OS MODOS DE VIDA E A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: desafios, experiências e aprendizagens.....	155
SÃO MULHERES DO MEU SERTÃO, SÃO FORÇAS QUE MOVEM O CHÃO: A religiosidade popular nos contos de Araceli Sobreira nas aulas de Ensino Religioso	161
A CELEBRAÇÃO DA MORTE NA CULTURA POPULAR MEXICANA: um relato da experiência em uma escola do município de João Pessoa/PB.....	167
APRENDENDO BRINCANDO: as contribuições do lúdico para o Ensino Religioso em João Pessoa - PB	177
A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA O ENSINO RELIGIOSO: um relato de experiência em uma turma com alunos surdos	185
RAP, EDUCAÇÃO E RELIGIÃO: um diálogo inicial.....	193
GT 3 - FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO RELIGIOSO	197
ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA: uma análise da formação dos professores da rede de ensino do município de Iguatu/Ceará	198
FORMAS BÁSICAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DE LICENCIATURAS EM CIÊNCIA DA RELIGIÃO	206

ANAIS

XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)

17 a 19 de agosto de 2021

ISSN - 2447-7850 (online)

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS “PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO RELIGIOSO.....	216
O ENSINO RELIGIOSO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM VILA VELHA-ES..	223
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	229
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR: o longo caminho entre regulamentação e oferta	238
O ENSINO RELIGIOSO NA AMAZÔNIA DO BRASIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM 2020.....	246
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIA DA RELIGIÃO	257
GT 4: SABERES, INSURGÊNCIAS, TERRITORIALIDADE E VISIBILIDADES DE POVOS INDÍGENAS E COMUNIDADES TRADICIONAIS	264
REPERCUSSÕES DO DISCURSO ANTISSINCRETISMO EM RECIFE	265
YBYCARAIBA, TERREIRO SAGRADO: espaço ritualístico do Toré Potiguara na Aldeia Brejinho.....	273
O LEVANTAR DAS ALDEIAS DOS INDÍGENAS PARAIBANOS	280
ESPIRITUALIDADE DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL	288
ARTE SACRA DOS INDÍGENAS TABAJARA DA PARAÍBA: a ornamentação corporal como marca de sua pertença e fortalecimento identitário	294
EDUCACIÓN SOCIAL PRODUCTIVA TERRITORIAL: enseñanza-aprendizaje, investigación científica e interacción social universitaria	300
O ENSINO RELIGIOSO E OS PROFESSORES INDÍGENAS: planejamento e perspectivas dos Potiguara de Baía da Traição-PB	309
GT 5 – RELIGIÃO, INCLUSÃO E DINÂMICA SOCIAL: DIÁLOGOS E FRONTEIRAS.....	317
A COVID-19 EM TEMPLOS, TERREIROS E IGREJAS NA CIDADE DE MANAUS	318
RELAÇÕES HISTÓRICAS DAS RELIGIÕES E O PAPEL DOS LÍDERES RELIGIOSOS NA SOCIEDADE: aprendizagem através do lúdico	329

ANAIS

XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)

17 a 19 de agosto de 2021

ISSN - 2447-7850 (online)

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

RELIGIÃO E POLÍTICA: o apagamento das tradições religiosas Wajãpis frente à BNCC	333
MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E ENSINO RELIGIOSO: uma perspectiva multicultural partir do olhar dos alunos da EJA.....	341
RELEVÂNCIA DO ENSINO RELEGIOSO NA FORMAÇÃO HUMANA	345
GT 6 - ENSINO RELIGIOSO, CULTURAS E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS	350
ENSINO RELIGIOSO E RACISMO RELIGIOSO: a mentalidade colonial nas práticas docentes hodiernas	351
O SAMBA NA SALA DE AULA: Zeca Pagodinho e a música como resistência das religiões afro-brasileiras	358
ENSINO RELIGIOSO, CIÊNCIA(S) DA(S) RELIGIÃO(ÕES) E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS.....	365
ATRAVÉS DA CULTURA RESTAURANDO MEMÓRIAS. Espaço Cultural: Casas de terreiros projetos que foram desenvolvidos	373
TEM MIRONGA NA PONTA DO GIZ: um relato de experiência sobre a ampliação de saberes acerca das religiões de matriz africana em sala de aula.....	379
ENTRECRUZAMENTOS ENTRE UMBANDA E EDUCAÇÃO: por um projeto de ensino religioso pluralista e antirracista	386
A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: desafios na implementação da Lei 11.645/08 no espaço escolar	393
A ANCESTRALIDADE EM ABDIAS NASCIMENTO: polissemia e multidimensionalidade no ensino religioso	401
GT 7 - FORMAÇÃO CONTINUADA: INTERCONNECTIVIDADE ENTRE CURRÍCULO E PRÁTICAS	412
UBUNTU COM OS SABERES E FAZERES NO ENSINO RELIGIOSO DE PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS-CULTURAIS	413
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO RELIGIOSO: desafios e perspectivas	440
ENSINO RELIGIOSO ENTRE O SAGRADO E O PROFANO	447

ANAIS

XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)

17 a 19 de agosto de 2021

ISSN - 2447-7850 (online)

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

PRÁTICAS FORMATIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: a formação continuada de professores em Natal no ano de 2020.....	455
A FORMAÇÃO CONTINUADA E A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO RELIGIOSO: problematizações e perspectivas na sociedade contemporânea	464
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	474
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO NATAL: atividades no ano de 2019	482
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: metodologias e práticas em contexto de pandemia.....	492
GT 8 - ENSINO RELIGIOSO E FORMAÇÃO DE VALORES: CAMINHO DA ÉTICA E DA DIVERSIDADE	498
SER UM REFUGIADO: uma experiência de transdisciplinaridade nas aulas de Ensino Religioso nos anos iniciais	499
REFLETINDO SOBRE AS VIVÊNCIAS DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO NA BUSCA DO “SAGRADO” FRENTE AS SEDUÇÕES DE UMA SOCIEDADE DO VAZIO	506
ENSINO RELIGIOSO: valores e atitudes	511
DIREITO À LIBERDADE DE CULTO E DECRENÇA: uma contribuição do Ensino Religioso para a democracia.....	523
DESEJO MIMÉTICO E RIVALIDADE: o desafio da educação no cenário violento das escolas. Contribuições de René Girard	531
GT 9 – POLÍTICA, LAICIDADE E ENSINO PÚBLICO	539
A LAICIDADE FACE AO FUNDAMENTALISMO E À DEMOCRACIA NO CENÁRIO BRASILEIRO ATUAL	540
O PODER MIDIÁTICO DAS RELIGIÕES: poder e política na palma das mãos	547
SER OU NÃO SER LAICO: OS LIMITES DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	553
O PAPEL DO ESTADO COMO PROMOTOR DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE DIVERSIDADE RELIGIOSA NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	563
GUERRA CIVIL NA IRLANDA DO NORTE: religião, política e letramento religioso	571

ANAIS

XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)

17 a 19 de agosto de 2021

ISSN - 2447-7850 (online)

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

O PAPEL EDUCATIVO DO CRISTIANISMO NA AMÉRICA LATINA: contribuição de Paulo Freire para uma religião libertadora.....	579
O CONFSSIONALISMO NA PROVÍNCIA DE SANTA CATARINA (1840-1889).....	587
POLÍTICA NA ESCOLA HOJE: a importância do ensino religioso.....	595
POR QUE ESTUDAR A HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL? – sugestões para análise de conceitos, como ecumenismo e laicidade, utilizados pelo Ensino Religioso, na pesquisa da História das Disciplinas Escolares.....	603
ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA: dificuldades, discussões e possibilidades	610
A LAICIDADE DE INTELIGÊNCIA COMO COMPONENTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: um diálogo entre Regis Debray e a BNCC	618
GT 10 – CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E DECOLONIALIDADE: POSSIBILIDADES DIDÁTICO-EMANCIPATÓRIAS AO ENSINO RELIGIOSO	625
NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: problematizações, reflexões e possibilidades.....	626
A NATUREZA CONFSSIONAL DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	634
ENSINO RELIGIOSO E BNCC: um estudo sobre o trabalho dos direitos humanos no documento curricular.....	642
ENSINO RELIGIOSO, BNCC E DIRETOS HUMANOS: por uma educação para as diversidades.....	651
ENSINO RELIGIOSO E (DE)COLONIALIDADE: a persistência do catequista como desafio para a ética	660
O ENSINO RELIGIOSO COMO APORTE DECOLONIAL: desafios didático-emancipatórios em Ciências da Religião.....	666
PARA ALÉM DO ENSINO CRISTÃO NA EDUCAÇÃO: cadê o ensino de religiões afro-brasileiras?.....	674
ENSINO RELIGIOSO: diáspora africana e ancestralidade – perspectivas decoloniais...	679

ANAIS

XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)

17 a 19 de agosto de 2021

ISSN - 2447-7850 (online)

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

PRÁTICAS E DESAFIOS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: estudo de caso dos processos de aprendizagem em EaD para Licenciatura em Ciências da Religião.....	687
A PERSPECTIVA DECOLONIAL EM PRÁTICA: desafios entre a projeção, a produção, a tutoria e a execução didática de conteúdo para a EaD em Ciências da Religião.....	695
O BNCC E O ENSINO RELIGIOSO CONFSSIONAL: ações e reações.....	703
GT 12 - ENSINO RELIGIOSO, INTERCULTURALIDADE E DECOLONIZAÇÃO	711
LICENCIATURA EAD EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: desafios da construção de um curso decolonial.....	712
O ENSINO RELIGIOSO EM PERSPECTIVA DECOLONIAL: reflexões a partir do currículo intercultural	720
AS GRANDES FESTAS JUDAICAS: um estudo das vivências.....	728
litúrgicas da família de Edith Stein.....	728
A AÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE ALTERIDADE NAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO EM SANTA CATARINA	737
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE.....	744
GT 13 - COSMOVISÕES, FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO	752
ESPIRITUALIDADE NÃO RELIGIOSA ENTRE OS ROQUEIROS SEM RELIGIÃO NAS TRIBOS URBANAS <i>HEADBANGERS</i> EM BELO HORIZONTE	753
O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO ENTRE AS RELIGIÕES AFRO-GAÚCHAS E O CRISTIANISMO: A luta pela vida e liberdade religiosa.....	766
PEDAGOGIA VISUAL E O ENSINO BÍBLICO PARA SURDOS	773
UMA ANÁLISE SOBRE COSMOVISÃO E FORMAÇÃO HUMANA VEICULADAS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS	780
A DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA EM GRUPOS PSICOTERAPÊUTICOS NA CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO E A CULTURA DE PAZ	788
GT 14 - GÊNERO E RELIGIÃO.....	795

ANAIS

XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)

17 a 19 de agosto de 2021

ISSN - 2447-7850 (online)

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

“NESSES ASSUNTOS ASSIM DE GÊNERO EU TRAGO MEU PERTENCIMENTO RELIGIOSO”: questões de gênero, sexualidade e religião na escola	796
AO PÉ DA CRUZ: análise da intolerância de gênero em igrejas cristãs no Brasil	802
EDUCAÇÃO, FUNDAMENTALISMOS RELIGIOSOS E OPRESSÃO DE MULHERES..	806
AS MULHERES NAS NOVAS COMUNIDADES: uma síntese da vida de Emmir Oquendo Nogueira, co-fundadora da comunidade católica Shalom.....	814
GT 15 - ENSINO RELIGIOSO, CUIDADO ESPIRITUAL E SAÚDE: (RE)DESCOBRINDO CONFLUÊNCIAS	822
NARRATIVAS DE FÉ NA ZONA RURAL: uma reflexão sobre o alcance da ‘graça’ antes e depois da oração entre assembleianos de Catucá e Engenho Poço da Pedra.....	823
CULTURA RELIGIOSA NA UNIVERSIDADE: contribuição da disciplina para o diálogo entre Espiritualidade e Saúde Integral.....	829
ORAÇÃO INTERCESSÓRIA: outro olhar sobre o tema	835
REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE DE CAMPO E AS EXPERIÊNCIAS DE CURA ESPIRITUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO RELIGIOSO: relato de experiência.....	842
INCLUSÃO DE SABERES TRADICIONAIS E RELIGIOSIDADES COMO PROMOÇÃO DE SAÚDE NA INTEGRALIDADE DO CUIDADO	849
A METODOLOGIA DA QUALIDADE TOTAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ASSISTÊNCIA ESPIRITUAL E RELIGIOSA EM UNIDADE HOSPITALAR POR EGRESSOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	858
O ESPIRITUAL E O RELIGIOSO NO SER HUMANO: senso ou contrassenso?.....	864

ANAIS

XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)

17 a 19 de agosto de 2021

ISSN - 2447-7850 (online)

APRESENTAÇÃO

O FONAPER, buscando dar continuidade ao seu objetivo de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, associações e pesquisadores na efetivação do ER na Educação Básica, vem promovendo, historicamente, em anos alternados, seminários nacionais de formação de professores para o ER (anos pares) e congressos nacionais de ER (anos ímpares), em parceria com Instituições de Ensino Superior, Sistemas de Ensino e Associações.

Em 2021, o FONAPER organizou, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), ***XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)***.

Inicialmente previsto para 2020, com o advento da pandemia o evento foi adiando ao ano seguinte e realizado de forma online. A temática versou sobre ***Ciências da Religião, Formação e Docência em Ensino Religioso***.

Historicamente o FONAPER vem se ocupando com a formação de professores para o ER, através da oferta de cursos de formação continuada em diversos estados do território nacional. Elaborou proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em ER, entregues ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em momentos distintos (2004, 2008). Também foi protagonista na elaboração das DCN das licenciaturas de Ciências da Religião, homologadas ao final de 2018.

Um dos propósitos da BNCC é a indicação clara do que os estudantes devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Ao término do Ensino Fundamental espera-se que o estudante tenha desenvolvido competências como: a) Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos; b) Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios; c) Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida; d) Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos,

convicções, modos de ser e viver; e) Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente; f) Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BRASIL, 2017).

É considerando as competências citadas, configurados enquanto direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que a formação docente para o ER precisa articular seus pressupostos teórico-metodológicos. É imprescindível discutir os princípios e fundamentos da formação docente para esta área conhecimento, problematizar as práticas de formação docente existentes e compartilhar experiências em cursos de licenciatura, à luz da BNCC.

Neste intuito, o evento se constituiu espaço profícuo para discussões e articulações entre instituições de ensino superior, secretarias de educação, associações, pesquisadores, professores e demais pessoas e entidades interessadas na formação de docentes para o ER. Os trabalhos apresentados nos distintos Grupos de Trabalho (GTs) são provas da diversidade de olhares e experiências apresentadas e discutidas nos três dias de Seminário. Ao todo, 114 trabalhos foram comunicados, os quais integram o presente volume dos Anais.

O FONAPER agradece as instituições copromotoras e apoiadoras do evento, os membros da Comissão Organizadora e da Comissão Científica, acadêmicos, pesquisadores e docentes de Educação Básica que gentilmente submeteram seus trabalhos, bem como a todos os participantes, os quais, em conjunto, contribuíram para a realização de mais um evento científico em prol da consolidação do ER como área de conhecimento na Educação Básica.

Coordenação FONAPER
(Gestão 2020-2022)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Andréa Silveira de Souza (UFJF)
Denilson Meireles Barbosa (UNIMONTES)
Elcio Cecchetti (Unochapecó e FONAPER)
Elisa Rodrigues (UFJF)
Giseli do Prado Siqueira (PUC-Minas)
Heiberle H. Horácio (Unimontes)
Lusival Antonio Barcellos (UFPB e FONAPER)
Maria Dalva de Oliveira Araujo (FONAPER)
Nathália Ferreira de Sousa Martins (UFJF e FONAPER)
Paulo Agostinho Nogueira Baptista (PUC-Minas)
Sônia Maria Dias (PUC-Minas e FONAPER)
Selma Correia Rosseto (PUC-Minas e FONAPER)
Wellington Félix Cornélio (UFTM)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adecir Pozzer (SED/SC)
Ademir Valdir do Santos (UFSC)
Amauri Carlos Ferreira (PUC- Minas e ISTA)
Anderson Marinho Maia (FACISA)
Andréa Silveira de Souza (UFJF)
Ângela Cristina Borges (/Unimontes)
Anita Leocadia Pereira dos Santos (UFPB)
Antonio Jeferson Barreto Xavier (UFRGS)
Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda (UNICAP, SEMED-Tutoia-MA, FMT)
Carlos André Cavalcanti (CGCR/UFPB)
Claudete Beise Ulrich (FUV-ES)
Cláudia Simone P. Sarmento Quadros (Unimontes)
Clélia Peretti (PUCPR)
Dimitri Carlo Gabriel da Silva (UFDPAR)
Douglas Cabral Dantas (Instituto Humanitas Paraíba/UNICAP)
Elcio Cecchetti (Unochapecó)
Eliane Farias (UNINE/México)
Elisa Rodrigues (UFJF)
Everaldo dos Santos Mendes (PUCPR)
Fabiano Aparecido Costa Leite (CONERES)
Francisco Arrais Nascimento (UNESP)
Francisco Muniz Maranguape (Dexter)
Francisco Sales Palheta (SEDUC/AM)
Gilbraz de Souza Aragão (UNICAP)
Gilciana Paulo Franco (UFJF)
Giseli do Prado Siqueira (PUC-Minas)
Gleyds Silva Domingues (FABAPAR)
Gracileide Alves (UFPB)
Gustavo Vaz Silva (Fundação Cultural de Uberaba Prof. Antônio Carlos Marques)
Heiberle H. Horácio (Unimontes)
Janice Machado Ribeiro Rodrigues (CRE/Unimontes)

José Adalberto Fernandes Oliveira (Nave/INCA-RJ)

José Carlos da Silva (USJ)

Leandro Abrantes (PUCRIO)

Leonel Piovezana (Unochapecó)

Lourival Martins Filho (UDESC)

Lurdes Caron (UNIPLAC)

Lusival Barcellos (UFPB)

Marcos Vinicius de Freitas Reis (UNIFAP)

Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões (UFJF)

Maria Dalva de Oliveira Araujo (FONAPER)

Maria de Lourdes Silva Santos (UEPA)

Maria José Torres Holmes (UFPB)

Monica Pinz Alves (Faculdade Pioneira-RS)

Naiara Ferraz (UEPB)

Nathália Ferreira de Sousa Martins (UFJF)

Paulo Agostinho Nogueira Baptista (PUC-Minas)

Regiane da Silva Marques (UCES/Argentina)

Reginaldo Moraes (FABAPAR)

Rita Cristiana Barbosa (UFPB)

Rosângela Siqueira da Silva (UEA e SEMED/Manaus)

Selma Correia Rosseto (PUC-Minas e FONAPER)

Solange Ribeiro Prates (CRE/Unimontes)

Sônia Maria Dias (PUC-Minas e FONAPER)

Sônia Missagia Mattos (UFES)

Soraia Aparecida Belton Ferreira (FACISA e CEM)

Taciana Brasil dos Santos (FONAPER)

Tânia Alice de Oliveira (UFJF)

Valdicley Euflausino da Silva (UERN)

Vinícius Borges de Andrade (UFTM)

Wellington Félix Cornélio (UFTM)

PROGRAMAÇÃO

17 de agosto de 2021 (3ª feira)

14h – Comunicação Grupos de Trabalho

18h30 – Sessão de abertura

Transmissão pelo Canal do FONAPER no YouTube

https://www.youtube.com/watch?v=5os1UAzNQQw&ab_channel=FONAPER

19h – Mesa de Abertura: Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação)

Transmissão pelo Canal do FONAPER no YouTube

https://www.youtube.com/watch?v=5os1UAzNQQw&ab_channel=FONAPER

Dr. Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-Minas)

Dr. Ivan Claudio Pereira Siqueira (CNE e USP)

Coordenação: Dra. Giseli do Prado Siqueira (PUC-Minas)

18 de agosto de 2021 (4ª feira)

9h- Seminário da Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER)

14h - Comunicação Grupos de Trabalho

19h – Mesa Temática: Práticas Significativas de Ensino Religioso no Ensino Fundamental

Transmissão pelo Canal do FONAPER no YouTube

https://www.youtube.com/watch?v=xClsgZetcns&ab_channel=FONAPER

Dr. Heiberle Hirsberg Horácio (Unimontes)

Esp. Cleusa Schmidt Kruger (SEMED Jaraguá do Sul/SC)

Esp. Giordano Cassio da Silva Costa (SEMED Manaus/AM e SEDUC/AM)

Esp. Marilene Barbosa Maia Dantas (SEMED Campina Grande/PB)

Coordenação: Dr. Denilson Meireles Barbosa (Unimontes)

19 de agosto de 2021 (5ª feira)

14h - Oficinas Pedagógicas

Oficina 1: A sala de aula como espaço empático: identidades e alteridades

Ministrantes: Everaldo dos Santos Mendes e Marildo de Oliveira Lopes

Ementa: Esta oficina aborda os objetos de conhecimento do 1º ano da etapa do ensino fundamental: O eu, o outro e o nós. Imanência e transcendência. Sentimentos, lembranças, memórias e saberes.

Oficina 2: Ensino Religioso e o fenômeno religioso em matérias jornalísticas

Ministrante: Adriana Rocha Ribeiro Araújo e Giovana Sarto

Ementa: O objetivo é possibilitar espaço para a construção de propostas de abordagens sobre o fenômeno religioso por meio de matérias jornalísticas e post divulgados nos meios midiáticos de imprensa e redes sociais.

Oficina 3: Educação e religião no ensino remoto

Ministrantes: Taciana Brasil e Paulo Vinícius Faria Pereira

Ementa: Esta oficina objetiva discutir os desafios e propor alternativas para o ensino remoto, enfocando as particularidades da relação entre educação e religião no ambiente escolar. Serão abordadas questões relacionadas ao Ensino Religioso, ofertado no Ensino Fundamental, e à Sociologia, ofertada no Ensino Médio.

Oficina 4: Ensino Religioso na BNCC: cinema infanto-juvenil sobre mitos, narrativas e tradições religiosas

Ministrantes: Andréa Silveira de Souza e Tânia Alice Oliveira

Ementa: O objetivo é oportunizar um espaço para construção de intervenções didático-pedagógicas que tenham filmes infantis e infanto-juvenis como temas geradores para o Ensino Religioso. Propõe-se, portanto, por meio da participação ativa dos inscrites e inscrites, um espaço de estudo e debate, no qual possam pensar coletivamente meios de construir práticas pedagógicas para o Ensino Religioso conforme a BNCC.

Oficina 5: Ensino Religioso e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)

Ministrante: Josiane Crusaro Simoni

Ementa: Objetiva socializar aplicativos e sites que contribuem no processo ensino-aprendizagem dos estudantes a partir de temas que envolvem a disciplina Ensino Religioso. Por meio do uso de TDICs, de forma interativa com os participantes, pretende apresentar possibilidades pedagógicas que promovam a valorização e reconhecimento da diversidade cultural religiosa.

17h - Lançamento de Publicações

Coordenação: Drando. Wellington Félix Cornélio (UFTM)

19h - Mesa de Encerramento: Docência em Ensino Religioso no contexto da BNCC: desafios e possibilidades

Transmissão pelo Canal do FONAPER no YouTube

(https://www.youtube.com/watch?v=VhQplizZLT8&ab_channel=FONAPER)

Dra. Elisa Rodrigues (UFJF)

Dr. Elcio Cecchetti (FONAPER e Unochapecó)

Coordenação: Dr. Lusival Antonio Barcellos (FONAPER e UFPB)

**GT 1 - CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E ENSINO RELIGIOSO: INTERFACES
EPISTEMOLÓGICAS**

Objetiva ser um espaço de socialização de pesquisas que reflexionem sobre a interfaces epistemológicas entre Ciências da Religião e Ensino Religioso não-confessional, notadamente sobre questões acadêmicas e educacionais relacionadas ao estudo da diversidade cultural religiosa.

Coordenação:

Dra. Cláudia Simone P. Sarmento Quadros (Unimontes)

Dr. Gilbraz de Souza Aragão (UNICAP)

Me. Maria Dalva de Oliveira Araujo (FONAPER)

Me. Nathália Ferreira de Sousa Martins (UFJF)

Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista (PUC-Minas)

ENSINO RELIGIOSO E ESPIRITUALIDADE NA BNCC: considerações filosóficas e epistemológicas sobre imanência e transcendência

Maria Dalva de Oliveira Araujo¹

Palavras-chave: Ensino Religioso. Espiritualidade. Imanência. Transcendência. BNCC.

1 Introdução

Esta Comunicação foi inspirada na disciplina Educação e Espiritualidade, do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, cursada como aluna especial do doutorado em 2016, além de estudos realizados durante o Mestrado, concluído em 2014. Considerou o fato da humanidade sempre atravessar momentos de crise, que tem se acentuado em face da pandemia da Covid 19. atingindo várias dimensões da vida. As situações geradas, muitas vezes, conduzem a um processo de alienação, influenciado por forças opressoras e dominantes, no qual a maioria das pessoas tende a ser alvo de manipulação dos interesses de uma minoria economicamente dominante.

Diante disso, é necessário refletir a ação dos seres humanos, reconhecendo a sua capacidade de agir e interagir para superar situações de conflito, quer seja consigo mesmo, com o outro, com a coletividade e com a natureza, assumindo o protagonismo da história, inclusive a sua própria. Isso exige pensar esse humano em todas as suas dimensões. Dentre estas, destacam-se as dimensões mais sutis além da física e mental, tais como a dimensão espiritual, ou espiritualidade, a dimensão emocional, entre outras que, frequentemente, são desconsideradas no processo educativo.

Resgatar essas dimensões surge como uma possibilidade de encontrar respostas para os problemas que atingem a humanidade, pois muitas dessas respostas podem ser encontradas no interior de cada pessoa. Nesse sentido, considerar dimensões sutis como a espiritualidade parece possibilitar melhoria do equilíbrio do “ser”, e se sustenta na interligação entre as dimensões imanentes e transcendentais. Favorece, assim, trazer à consciência humana potenciais fortalecedores de sua autonomia

Diante do exposto, este texto consiste numa pesquisa bibliográfica que traz reflexões sobre dimensões implícitas na formação humana, destacando a espiritualidade como uma

¹ Mestre em Ciências das Religiões pela UFPB. Professora da educação básica do estado da Paraíba (aposentada). Supervisora educacional do município de Campina Grande (aposentada). Membro do Fonaper. Contato: omariadalva@gmail.com

possibilidade de transcendência aos limites da imanência. São conceitos presentes na BNCC que embasam eixos temáticos do Ensino Religioso (ER). Busca, pois, refletir sobre a questão: em que consiste uma educação coerente com a condição humana integral? Inicia ressaltando a inter-relação entre imanência e transcendência, associada à espiritualidade enquanto facilitadora desta última, com aporte teórico dos filósofos: Rohr (2013) e Torralba Roselló (2012), cujas reflexões são enriquecidas por pensamentos de Boff (2001) e Eliade (1992), bem como Araujo (2014) e a BNCC (2018).

Conclui destacando a importância dessas considerações no âmbito no ER visando ampliar a percepção sobre a temática imanência e transcendência, enquanto dimensões implícitas no processo de formação humana que alicerçam a espiritualidade e favorece a relação consigo mesmo (identidade), com o outro (alteridade) e com a natureza. Nas orientações para a organização curricular do ER na BNCC, a citada temática aparece embasando os eixos temáticos de modo sucinto sem estabelecer elo com a espiritualidade. Desse modo, esta Comunicação traz reflexões filosóficas contribuindo para expandir a discussão e suscitar epistemologias que abordem a questão de outra forma.

2 Ensino religioso e espiritualidade na BNCC: considerações filosóficas e epistemológicas sobre imanência e transcendência

A complexidade do fenômeno educativo exige considerar as dimensões implícitas no processo de formação humana, além do conjunto de relações externas que envolvem o contexto histórico-cultural. Nos aspectos de ordem interna em que o indivíduo se constitui, enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica), estas duas dimensões “possibilitam que os humanos se relacionem entre si, com a natureza e com a(s) divindade(s), percebendo-se como iguais e diferentes” (BRASIL, 2018, p. 438). Considerar o percurso da imanência à transcendência como possibilidade de consolidar a espiritualidade, é “admitir a essência humana enquanto passível de transformação, é também admitir a dinâmica que envolve o ‘ser’ em sua plenitude com potencial de transcender a animalidade (...)” (ARAUJO, 2014, p. 82).

Nesse sentido, o ER é um espaço propício para envolver as referidas dimensões. Compreender a constituição do ser humano em termos de imanência e transcendência, na perspectiva de Röhr (2013), oportuniza desenvolver sua espiritualidade (dimensão sutil, subjetiva) no âmbito da sua multidimensionalidade. Considera as dimensões imanentes como aquelas mais densas e, mesmo possuindo sentido, se consideradas em si, são insuficientes.

Precisam ser transcendidas enquanto dimensões básicas e encontrar um fundamento mais sólido, influenciando automaticamente a dimensão mais sutil, a espiritual, e vice-versa.

Se consideradas isoladamente, a dimensão imanente tende para a hominização, ao passo que a transcendente para a humanização, ou seja, o lado espiritual, aquele mais sutil, que possibilita vislumbrar o sentido na vida para além do corpo. No livro Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação, Röhr (2013), aborda dimensões do ser humano, destacando-se neste texto as dimensões emocional, mental e espiritual.

A dimensão emocional, quando apresenta dificuldade de encontrar estados emocionais desejados, muitas vezes, tem origem na possessividade, quer seja de bens ou pessoas, bastante frequente nas relações humanas. Para o autor, o estar bem emocionalmente não é algo que se sustenta por si só, mas depende da relação com o outro. Nesse sentido, pessoas que intencionam, exclusivamente, seu próprio bem-estar emocional, têm mais dificuldade de alcançá-lo, pois o bem-estar emocional é decorrente de um sentido vivenciado e não limitado ao próprio sentido.

Desse modo, o conceito de sentido é introduzido às ações do indivíduo no seu agir cotidiano, e implica atuação na constituição da humanização uma vez que esta não é determinada, mas cultivada, conquistada. Envolve escolhas, tomada de decisão acerca dos valores que permeiam a sociedade. É algo que aparentemente não se ensina, pois, a subjetividade do indivíduo vai se formando na medida em que ele convive socialmente.

Torralba Roselló (2012) destaca a eclosão da inteligência emocional a partir das pesquisas de Daniel Goleman, cujos estudos vieram corroborar no campo científico com as ideias da tradição filosófica ocidental, pois o ser humano não pode ser definido somente enquanto um ser pensante, mas, também como um ser que sente. Pensamento e emoção são faces da mesma moeda na realidade humana. Todavia, ao longo do tempo, a atenção maior tem sido dirigida à dimensão mental, descartando as demais.

Dimensão Mental, na perspectiva de Röhr (2013), tem relação direta com o conhecimento, muitas vezes, associada ao desejo de encontrar respostas certas e seguras, verdades absolutas. Desse modo, quanto mais os assuntos tratados racionalmente permitem resultados seguros e universais quanto menos encontram diretrizes para as questões mais significativas da vida. As fragmentações do conhecimento científico acabam contribuindo para que, quanto mais se estude um assunto em profundidade, menos visão se adquire em

extensão. Isso ocorre com o conteúdo curricular trabalhado isolado da realidade, como um fim em si, e não contribui para a vida.

Vale salientar que tudo na vida está interligado com o todo e, nem sempre, esse todo acontece da mesma forma em todos os espaços e tempos. A provisoriedade do conhecimento, afinal, é o que sustenta a ciência, caso contrário ela chegaria ao ponto de estagnar, ser saturada e interrompida. Assim, a razão possui limites claros e chega a nos abandonar em situações íntimas da nossa vida, além de abranger fantasias e imaginações. A capacidade criativa do ser humano é imensa no sentido de criar sempre mais novas e contínuas imagens da realidade, bem como transcende-la, tanto no sentido de construir quanto desconstruir. Revela o potencial humano de atribuir sentido e significado a sua própria realidade sem, contudo, ficar limitado a ela, consolidando, assim, sua dimensão espiritual.

A dimensão espiritual, portanto, consiste na capacidade de ir além da própria realidade, apresenta-se como a possibilidade de transcender a imanência e vivenciar a essência humana. Trata-se de uma dimensão bem singular que, segundo Röhr (2013), precisa constituir a meta da educação. Uma educação que possa contribuir para o processo de humanização do “ser” em todas as relações e inter-relações que envolvem.

Torralba (2012) corrobora com esse pensamento, apresenta panorama bibliográfico de universidades relevantes do mundo acadêmico. Suas reflexões, quanto à dimensão espiritual no âmbito da multidimensionalidade do ser humano, indicam que pode se caracterizar tanto como tentativa de se acomodar às condições da vida nas dimensões imanentes, buscando a felicidade e o sentido da vida nelas, quanto as experiências, as vezes bastante dolorosas, dos limites da imanência, da insubstancialidade e temporalidade das suas satisfações, da incapacidade da razão em focar um sentido geral e mais profundo.

Portanto, superar o limite das dimensões imanentes exige a tomada de decisão, a escolha particular do indivíduo de transcendê-las, de ir além delas, mesmo que possuam seus sentidos próprios. Nesse processo de transcender a imanência que caracteriza a espiritualidade, Röhr (2013) introduz, entre outros, o conceito de liberdade afirmando que, quando positiva, ela vai além do âmbito da arbitrariedade, da mera opção, e o percurso para atingi-la representa um significado importante na convivência humana e na vida política. É indispensável para a humanização da convivência humana em todas as esferas. Uma vez que não se trata de individualismo, nem de egocentrismo, nem uma meta fácil de alcançar, exige introspecção, autodisciplina, esforço constante e isso não pode ser forçado.

Desse modo, Röhr (2013) concebe liberdade como algo que envolve uma série de aspectos no âmbito da espiritualidade. Algo muito profundo, que não se confunde com libertinagem e, sim, com um compromisso consigo mesmo, atentando para o espaço do outro e as inter-relações existentes. Refere-se à introspecção, autodisciplina e esforço constante, sinaliza movimento do interior para o exterior, um caminho em que a interferência externa não é totalmente determinante no indivíduo. Corresponde a uma força interior desenvolvida a partir da liberdade individual, da consciência sobre o que é viver, sobre o que é ser sujeito da sua história, para que existir, qual a posição diante das situações da vida.

Para Torralba Roselló (2012), a dimensão espiritual constitui possibilidade de extensão das inteligências múltiplas descritas por Howard Gardner, trata-se de outra forma de inteligência: “a espiritual, existencial ou transcendental”. Acredita que está a emergir uma nova forma, ou um novo paradigma de conhecer o ser humano. Com base em alguns cientistas no cenário internacional, afirma que “a inteligência espiritual complementa a inteligência emocional e lógico-racional, e capacita para enfrentar e transcender o sofrimento e a dor, e para criar valores; ela permite encontrar o significado e o sentido de nossos atos” (TORRALBA ROSELLÓ, 2012, p. 37).

Declara que o termo inteligência espiritual foi criado pelos pesquisadores Ian Marshall, psiquiatra da Universidade de Londres e Dana Zohar, professora da Universidade de Oxford, em obra datada de 1997, revelando estudos que mostram a prática espiritual e conversa sobre o sentido global da vida como possível de provocar oscilações nas ondas eletromagnéticas do cérebro, através dos neurônios. Embora as mesmas ocorram em todo o cérebro, apresentam uma oscilação maior e estável no lóbulo temporal. Desse modo, a inteligência espiritual ativa as ondas cerebrais favorecendo que cada zona especializada do cérebro convirja com um todo funcional.

Portanto, ao que parece, o desenvolvimento desta inteligência contribui para tornar as pessoas mais abertas à diversidade, mais propícias a indagarem sobre o porquê e o para quê das coisas, interesse pela busca de respostas essenciais e também disposição para enfrentar corajosamente as adversidades do cotidiano. As pessoas espiritualmente inteligentes desenvolvem uma concepção do mundo, atribuem valor as suas próprias ações e a totalidade do seu itinerário e de suas próprias escolhas na vida. Trata-se da inteligência do eu profundo, que se dispõe a encontrar respostas plausíveis e coerentes em face dos problemas da vida (TORRALBA ROSELLÓ, 2012, p. 38).

Röhr (2013) reafirma esse pensamento ao questionar a impossibilidade de que a razão humana possa proporcionar, em si, encontrar um sentido mais profundo para a vida. Ressalta o papel fundamental da liberdade positiva nesse processo que, em sua essência espiritual, é escolha de si mesmo e, ao mesmo tempo, correspondência a si mesmo diante da transcendência. É nessa dinâmica que se materializa a espiritualidade, fenômeno que Röhr considera meta da educação.

3 Resultados e discussões

A BNCC, documento orientador da organização dos currículos das redes públicas e privadas de ensino, tem como fundamento os princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação integral e construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva em conformidade com as diretrizes legais. Estes princípios alicerçam epistemologias e pedagogias do ER que, enquanto parte integrante da formação básica, possui uma função educacional e natureza distintas da confessionalidade.

Nesse sentido, foram definidas competências gerais e, alinhado as mesmas, o ER tem como objetivos: a) proporcionar a aprendizagem de conhecimentos religiosos, culturais e estéticos a partir de manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias de acordo com a Constituição Federal; d) contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2018, p. 435).

Na descrição destes objetivos aparecem expressões relacionadas aos argumentos filosóficos ressaltados, tais como: realidade dos educandos, liberdade de consciência e de crença, liberdade de concepções e pluralismo de ideias e construção dos seus sentidos pessoais de vida. Nessa perspectiva, o objeto da área de Ensino Religioso é o conhecimento religioso tecido nas diversas áreas do conhecimento científico no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, especialmente, da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões).

Estas, investigam as manifestações dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. Em face do caráter complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados da vida e diversas ideias de

divindade(s) que desencadearam vasta forma de expressão ligada ao fenômeno religioso. O ser humano na BNCC é referenciado como um ser em construção no seio das relações existentes “em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência e de transcendência” (BRASIL, 2018, p. 438).

A ideia de imanência interligada à transcendência, conforme preconiza a BNCC e o embasamento teórico, viabilizam aos humanos se relacionarem entre si, com a natureza e com as divindades, percebendo-se como iguais e diferentes. Está associada a identidade e a alteridade, que possibilitam a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores). Estas, fazem parte das unidades temáticas do componente curricular ER e contemplam as dimensões imanentes e transcendententes. Ampliando o entendimento sobre elas foram entrelaçados olhares filosóficos.

Röhr (2013) e Torralba Roselló (2012) apresentaram alguns pontos comuns. Röhr relaciona ao processo de formação humana aspectos ligados à imanência e transcendência, na multidimensionalidade do “ser”, na qual a espiritualidade encontra-se implícita. Torralba Roselló (2012) aborda a inteligência espiritual como outra forma de inteligência, “a espiritual, existencial ou transcendental”, no âmbito de um novo paradigma de conhecer o ser humano. Afirma que essa inteligência complementa a inteligência emocional e lógico-racional, capacitando o indivíduo para enfrentar e transcender o sofrimento e a dor, criar valores, encontrar o significado e o sentido dos seus atos.

Em termos gerais, espiritualidade, dimensão espiritual e inteligência espiritual, às vezes, são associados a doutrinas religiosas indicando caminhos a serem seguidos para o alcance da luz, da salvação ou da vida eterna. Entretanto, segundo Boff (2001), doutrinas, resultam de construções do ser humano e, ao serem instituídas, tornam-se detentoras de poder, acabam substantivadas como um fim em si, perdem a sua essência que seria a espiritualidade, enfraquecem e não contribuem para a harmonia no mundo.

Por outro lado, o contexto educacional, muitas vezes, desconsidera os sentimentos, os valores e a própria vida da população, especialmente, ao focar os conteúdos de ensino desvinculados da realidade, inclusive da multidimensionalidade do ser humano, dentre estas, a dimensão espiritual que está ligada a qualidades intrínsecas. Isso revela a ideia da ação humana resultante de escolhas próprias, de uma força movente que parte do interior sem, contudo, descartar os aspectos ligados à imanência. Consiste na invocação dos modos de

ser da humanidade entre o ser sagrado e o ser profano, que “dependem das diferentes posições que o homem conquistou no Cosmos e, desse modo, caracteriza as dimensões possíveis da existência humana” (ELIADE, 1992, p.15). Trata-se da possibilidade do ser humano assumir a co-criação do mundo, consciente da sua corresponsabilidade, o que exige olhar para si mesmo, para o outro e para o ambiente, tendo como meta o bem-estar coletivo, o respeito a todos (as) e a tudo que dá sustentação à vida.

4 Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas reportam à questão da formação educacional integral coerente com a condição humana do indivíduo, onde o campo do ensino religioso parece ser o mais propício. Em face da complexidade das dimensões potencializadoras desta condição, foi ressaltada a possibilidade de abordar epistemologias que enfoquem questões ligadas à imanência e à transcendência na educação básica. Especialmente, o conceito de transcendência que, de acordo com as considerações filosóficas apresentadas, está associado à espiritualidade.

Entretanto, na BNCC, a transcendência aparece sucintamente associada a ideia de transcender a realidade a partir da linguagem dos símbolos, sinalizando a importância de ampliar os olhares. Nesse sentido, foram apresentadas algumas considerações filosóficas sinalizando contemplar a multidimensionalidade humana no ER. Os autores indicam a importância da espiritualidade ou inteligência espiritual enquanto dimensão humana, superando lacunas na construção da subjetividade, pois é nessa construção que se consolida a espiritualidade. Isso exige revitalizar a ação pedagógica transformadora, necessária ao viver humano, tanto pessoal quanto coletivo.

O desenvolvimento desta dimensão propicia ao indivíduo assumir a condição humana, ir além de sua condição imanente e dos dogmas ou doutrinas religiosas. Portanto, é um desafio no campo da educação básica e da(s) Ciência(s) da(s) Religião (ões) utilizar o espaço do ER para superar proselitismos centrados em religiões isoladas entre si, em si, e do mundo dos viventes. Parece importante que se inicie pela formação dos professores, com epistemologias que favoreçam à compreensão da trajetória imanência-transcendência como forma de contemplar a espiritualidade enquanto dimensão humana.

Referências

ARAUJO, Maria Dalva de Oliveira. *Ensino religioso como aporte da formação humana: percepção de estudantes do ensino fundamental*, 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, João Pessoa, 2014.

BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base, Brasília, MEC, SEB, 2018.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RÖHR, Ferdinand. *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

TORRALBA ROSELLÓ, Francesc. *Inteligência Espiritual*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E ENSINO RELIGIOSO: o problema da intolerância epistêmica

Paulo Agostinho N. Baptista²

Palavras-chave: Ciências da Religião Aplicada. Ensino Religioso. Epistemologia. Intolerância epistêmica. Ecologia de Saberes.

1 Introdução

Toda área acadêmica, no seu processo de amadurecimento e consolidação, passa por processos de debate epistemológico. As Ciências da Religião comemoraram 150 anos no Brasil ao se publicar as quatro palestras de Max Müller, as quais deram origem à obra *Introdução à Ciência da Religião* (1870). A primeira tradução dessa obra para o português foi lançada em 2020, num evento do PPG em Ciências da Religião da PUC Minas, publicada pelo Editora Sensus (MÜLLER, 2020). No país, as Ciências da Religião completaram 50 anos em 2019, com a criação do Colegiado do curso na UFJF em 1969 (PIEPER, 2018). E desde seu início, já se preconizava a formação do docente de Ensino Religioso, mesmo que usando outra nomenclatura: “No perfil do egresso, aponta-se que o diplomado ‘teria as funções de professor de religião em estabelecimentos de ensino’ (Ata do núcleo de Ciências das Religiões, 10/07/1969)” (PIEPER, 2018, p. 235).

Os problemas desse curso aparecem em 1977 quando, por interferências absurdas do arcebispo da cidade de Juiz de Fora, o curso é fechado, mas consegue alguma resistência ao continuar oferecendo suas disciplinas (TEIXEIRA, 2013). Tive a felicidade de fazer o curso completo, apesar não ter recebido o diploma, mas apenas uma declaração. E apenas em 2013, depois de 36 anos, teremos o primeiro curso de graduação reconhecido pelo MEC, da UFPB. A graduação da UFJF será reconhecida um ano depois, em 2014. E, finalmente, a cidadania do ER, com a BNCC (BRASIL, 2017) e a solução do problema da formação do docente de ER com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN da graduação licenciatura em Ciências da Religião em 2018 (BRASIL, 2018).

Em 1978, na PUC-SP, nascia o primeiro Programa, com curso de mestrado, seguida da UMESP (1979). A UFJF, além de sediar a primeira graduação, apesar de interrompida,

² Doutor em Ciências da Religião. Professor e pesquisador do PPG em Ciências da Religião da PUC Minas. Líder do Grupo de Pesquisa REDECLID. E-mail: pagostin@gmail.com

teve o primeiro curso de doutorado aprovado pela CAPES, inclusive o primeiro da própria universidade, em 2000. Depois tivemos a aprovação do curso de doutorado da PUC-SP, em 2002 (BAPTISTA, 2015).

Esse avanço, com diversos cursos de graduação reconhecidos pelos Conselhos Estaduais de diversos estados, e com onze (11) Programas de Ciências da Religião e inúmeras pesquisas, periódicos e publicações de livros, trouxe a possibilidade de bons debates epistemológicos e, com isso, surgem controvérsias.

A presente Comunicação, a partir de pesquisa bibliográfica e a metodologia de análise sistemática e hermenêutica, tem por objetivo apontar alguns problemas que têm surgido ultimamente na área (um campo multidisciplinar), como a intolerância epistêmica, e até certo “fundamentalismo epistemológico”, e a exclusão de saberes importantes do campo religioso, como a teologia, numa concepção fechada de ciência, muito mais próxima do reducionismo científico das ciências duras.

2 Metodologia

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, através da pesquisa bibliográfica, mas também de percepção subjetiva, através de participação em eventos e debates sobre o tema, realizando uma análise sistemática e hermenêutica de alguns autores e de posicionamentos de pesquisadores das Ciências da Religião e de suas análises sobre as Ciências da Religião e do Ensino Religioso (Ciências da Religião Aplicada), confrontando-as com as posições epistemológicas identificadas com a discussão epistêmica de Boaventura Santos, K. Popper, E. Morin, T. Kuhn e do pensamento decolonial (W. Mignolo) e do paradigma ecológico (BAPTISTA, 2018).

3 Fundamentação teórica

As epistemologias críticas questionam o paradigma moderno, como sua cientificidade, pois desmascaram os interesses coloniais presentes nele, não só por ter sido produzido na lógica eurocêntrica ou “ocidentalocêntrica”, mas porque não leva em conta outros aportes negligenciados, os saberes e sabedorias de tantos povos, cometendo verdadeiro epistemicídio:

Na perspectiva das epistemologias abissais do Norte global, o policiamento das fronteiras do conhecimento relevante é de longe mais decisivo do que as discussões sobre diferenças internas. Como consequência, um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas

tem vindo a ser desperdiçada. Para recuperar algumas destas experiências, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, estas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor (SANTOS; MENESES, 2009, p. 52).

A ciência é uma produção histórica, contextual e coletiva e deve servir à verdade e ao interesse público, à qualidade de vida para todas e todos, incluindo os seres vivos e não vivos, começando por quebrar as estruturas dominadoras, opressoras e destruidoras das condições socioambientais, em grande parte produzidas a partir de interesses econômicos e políticos, que ganharam enorme força com a modernidade. Não se pode mais aceitar as colonialidades do ser, do poder, da natureza e do saber.

A partir da ideia epistemológica de Mircea Eliade (1993, p. 1), que “a escala cria o fenômeno”, percebe-se que a partição, a fragmentação da ciência, sua ultra especialização (MORIN, 2000), reduz a percepção do objeto, sob a pretensão ilusória de garantir a objetividade (POPPER, 1972). Recorta-se tanto que se produz o especialista que entende tudo de nada, de ponto, mas não consegue compreender o que é uma reta (conjunto de pontos). Conhece-se partes, recorta-se, delimita-se o objeto ao mínimo detalhe, para se “garantir” alguma certeza, mas falta o olhar de conjunto. E a realidade mostra esse problema, essa anomalia (KUHN, 1998). A realidade é complexa e não pode ser reduzida aos recortes. Temos que pensar complexamente a realidade (MORIN, 2000), e a partir de incerteza (HEISENBERG, 1974). E a própria ciência deve ser pensada no plural (ARAÚJO, 1996).

A ciência “normal” não dá conta dessa complexidade, por isso precisa-se de caminhos alternativos, novos paradigmas, ciências extraordinárias, trabalhadas coletivamente, uma comunidade de pesquisadores (KUHN, 1998), mesmo que com olhares particulares e localizados. Porém, estamos longe disso, não se criou ainda a possibilidade de pesquisas que, com o mesmo objeto, possam ter diversos olhares sobre ele, aprofundando-se nas múltiplas faces desse objeto, do fenômeno. Se é utilizada a mesma escala, essa medida única determina e limita o olhar sobre o fenômeno, que “aparece” condicionado pela escala, por esse olhar. É preciso de descolonizar ou “ecologizar” essas epistemologias.

As Ciências da Religião e os seus objetos de pesquisa, como em todos os campos do saber, são muito variados e as formas de abordá-los são numerosas. Essa mesma área, que no Brasil recebe o nome de Ciências da Religião, no plural, é um campo disciplinar, revela-se multidisciplinar e com sua epistemologia em construção. Não é tarefa fácil trabalhar de forma inter-multi-poli-transdisciplinar. Exige grande preparação dos pesquisadores e muita prática,

além da capacidade de trabalho em equipe. Será que nossa área tem realizado isso? Talvez muito pouco. Não há dados sobre isso.

O problema é que muitos pesquisadores têm insistido em chamar a área de “Ciência” da Religião, no singular. Querem demarcar que é uma disciplina. Correto, nenhum problema em considerar as Ciências da Religião como uma disciplina, mas uma disciplina no plural, como se afirmou, campo disciplinar, como outras, por exemplo as “ciências da terra”, no campo ecológico. A ecologia é inter-multi-poli-transdisciplinar. Não há conflito entre singular e plural. E nessa linha de demarcar, com uma perspectiva reducionista e excludente, longe de uma visão de ciência aberta, inclusiva dos saberes tradicionais e outros, não se aceita que é possível fazer, por exemplo, ciências da religião com objeto ou a partir de aporte teológico. E, pior, questionam até o Ensino Religioso chamado de conhecimento criptoteológico. Nessa pegada, desconsideram autores como Mircea Eliade, Rudolf Otto e, no Ensino Religioso, aquele que fez a guinada, criou um paradigma novo, ao distinguir a Catequese do Ensino Religioso: Wolfgang Gruen (GRUEN, 1974). E o fazem por ele ser teólogo, biblista e catequista, inclusive não aceitando os teóricos que o ajudaram a criar uma nova perspectiva para o Ensino Religioso Escolar: Paul Tillich e Hubertus Halbfaz, ambos teólogos (GRUEN, 1994).

A essa visão chamo de intolerância epistêmica e até de fundamentalismo epistemológico. Tive a oportunidade de debater sobre isso num Seminário em Minas Gerais e num evento online, recentemente. As posições são ferrenhamente fechadas, não se pode abordar outra perspectiva, inclusive com a acusação de que o Ensino Religioso em Minas é confessional, sem nenhuma base. Basta ler o Currículo Referência de Minas Gerais e verificar se isso é verdade. E o interessante é que, como aluno e docente formado por Wolfgang Gruen, nunca vi alguém mais inclusivo e respeitoso quanto à diversidade e interculturalidade, extremamente preocupado com a linguagem do ER em relação às pessoas que não têm fé religiosa, como ateus e agnósticos.

Resultados e Discussão

Com resultado desta breve pesquisa, será fundamental reconhecer que as colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza são colonialidades que determinam o ver, o fazer, o pensar, o ouvir e o sentir, ou seja, determinam também o pesquisar. Isso atinge todas e todos, especialmente nesse campo controverso que é a religião, pois o crer ou

o não crer estão presentes na pessoa do(s) pesquisador(es) e deve ser considerado no processo.

As Ciências da Religião, como área multidisciplinar, devem reconhecer também a diversidade epistemológica, ainda mais diante das sociedades, tradições e culturas, uma “pluralidade conflitual de saberes” (SANTOS, 2005, p. 21). Contraditoriamente, dentro dessa própria área de pesquisa há quem exclua a teologia desse campo, reduzindo-o às Ciências da Religião às “ciências empíricas. É preciso, deve-se repetir, ecologizar e descolonizar essa visão.³

Será necessário superar a visão de certa “ciência” que tem a pretensão de definir a validade e cientificidade do conhecimento e que produz verdadeiro “epistemicídio” e a “destruição criadora”. Para Souza Santos (2005, p. 22), isso representa a “morte de conhecimentos alternativos” e a “subalternização dos grupos sociais”. A sabedoria das tradições e espiritualidades não pode deixar de ser considerada. Vale lembrar Durkheim que defendia a ideia da origem social e religiosa das principais categorias e representações sociais e das ciências:

Os primeiros sistemas de representações que o homem produziu no mundo e de si próprio são de origem religiosa. [...] Se a filosofia e as ciências nasceram da religião é porque a própria religião, no princípio, fazia às vezes de ciência e de filosofia. (DURKHEIM, 1989, p. 37).

Por isso, há a necessidade de uma “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2010) e de se produzir conhecimento com os pés e a cabeça a partir do lugar do colonizado, o que representa uma atitude política, de uma “nova identidade em política”, questionando o paradigma moderno e eurocentrado, que são definidos a partir de certas teorias políticas e econômicas. (MIGNOLO, 2008). Isso não significa jogar fora os conhecimentos produzidos nesses grandes centros de saber e poder. Porém, eles devem ser analisados criticamente e deve-se dar espaço também para novos conhecimentos emergentes em outros espaços, especialmente aqueles da periferia. É da interação crítica entre saberes e sabedorias que se pode aproximar de um ideal de verdade, sempre a ser perseguido, testado, validado e questionado. Um exemplo no campo das Ciências da Religião é a Teologia da Libertação: foi produzida na América Latina, mas ela não seria possível sem o Concílio Vaticano II, Medellín e com seus teólogos tendo estudado no primeiro mundo.

³ Sobre a discussão entre teologia e pensamento decolonial ver CUNHA, 2017.

Os problemas que surgem a cada dia para a epistemologia das Ciências da Religião devem ser enfrentados também a partir da visão de paradigma de T. Kuhn. A solução desses “quebra-cabeça”, dessas anomalias, é um debate dentro de nossa área, mas também de “abertura de diálogo entre formas de conhecimento e de saber” que possibilitem a emergência de uma “ecologia de saberes”, da diversidade de saberes, mas que geralmente não são reconhecidos e que nem sequer se admite sua existência (SANTOS, MENEZES, 2009, p. 453).

As Ciências da Religião e uma de suas subáreas, as Ciências da Religião Aplicada, onde se situa o Ensino Religioso, desafiados pelas epistemologias do paradigma ecológico e daquelas críticas às colonialidades, críticos da modernidade, podem exercitar formas criativas de fazer ciência, enfrentando, através da qualidade de suas produções, a desconfiança que outras ciências têm das “Ciências da Religião”, críticas que dizem que não fazemos ciência nesse campo. E a qualidade e fundamentação teórica é a base desse enfrentamento, entrando no debate duro da teoria da ciência. Esse campo de pesquisa, em processo de construção, tem muito a caminhar no debate de sua epistemologia plural. E, pela própria natureza de sua área, deve considerar, como já se afirmou, o diálogo com os saberes religiosos, reconhecendo-lhes a dignidade de conhecimento, bem como o desafio de produzir pesquisas coletivamente.

5 Considerações Finais

Há alguns nos, um conceituado pesquisador da área de Ciências da Religião, no campo da sociologia da religião, recebeu de outro colega do mesmo campo de pesquisa e que investigava sobre as mesmas questões, mas filiado à Sociologia, já falecido, a seguinte crítica pública: as Ciências da Religião não eram ciência.

Sofremos ainda esse tipo crítica, que quer nossa invisibilidade, também no campo da Educação, como na ANPED. Mais grave ainda é a colonialidade, que exclui, discrimina, oprime e mata. Isso acontece nas relações de poder, do ser, da natureza e do saber. Há tradições religiosas que continuam perseguidas e proibidas de viver e expressar suas crenças. Existem milhões de mulheres e homens, pessoas das comunidades LGBT, jovens, idosos, crianças, agredidas pela sua condição de religiosa, cor da pele, lugar onde mora, opção sexual, condição de gênero, situação socioeconômica e tantas mais formas de discriminação.

Felizmente, as teorias e as epistemologias do paradigma ecológico e pós-coloniais tiveram e têm o mérito de desocultar os jogos de poder, os interesses e as exclusões

epistêmicas, gerando o desafio da criatividade, da ecologia dos saberes e da desobediência epistemológica. Nesse sentido, as Ciências da Religião ganham horizontes importantes que podem contribuir para avançar esse campo de conhecimento, de modo especial no Ensino Religioso (Ciências da Religião Aplicada) que, em construção das teorias das suas ciências, ainda dá seus primeiros passos nas territorialidades dos novos mundos.

Mas já mostra qualidade teórica e de pesquisa. E pode ir além, especialmente se há um trabalho coletivo nos Grupos e Linhas de Pesquisa afins – e o Ensino Religioso pode avançar nisso –, se houver nos eventos da área ou eventos temáticos sobre essas pesquisas, como no FONAPER, espaço para discutir sobre teoria e fundamentos epistemológicos, como neste GT, para planejar e divulgar pesquisas. Isso seria ótimo o caminho para que haja visibilidade e para dar passos mais largos de cientificidade de nossa área.

Referências

ARAÚJO, Luiz Bernardo L. Considerações sobre o termo “paradigma”. In: ANJOS, Márcio Fabri dos. *Teologia e novos paradigmas*. São Paulo: Loyola, 1996. p. 15-33.

BAPTISTA, P. A. N. Desafios das epistemologias decoloniais e do paradigma ecológico para os estudos de religião. *INTERAÇÕES*, Belo Horizonte, v. 13, n. 23, p. 94-114, 19 set. 2018.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. *REVER - Revista de Estudos da Religião*, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 107-125, dez. 2015.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião*. Parecer CNE/CP nº 12/2018 homologado pela Portaria n. 1.403, publicada no D.O.U. de 28 dez. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces01_09.pdf Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

CUNHA, Carlos. *Provocações decoloniais à Teologia cristã*. São Paulo: Edições Terceira Via, 2017.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1998.

ELIADE, Mircea. *Tratado de história das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GRUEN, Wolfgang. *O “Ensino Religioso” na escola*. Belo Horizonte: Instituto Central de Filosofia e Teologia – UCMG, 1974.

- GRUEN, Wolfgang. *O Ensino Religioso na escola*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HEISENBERG, Werner. *Mas alla de la física*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1974
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>. Acesso em: 15 jul. 21.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad e gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MÜLLER, M. *Introdução à Ciência da Religião*. Belo Horizonte: Editora Senso, 2020.
- PIEPER, Frederico. Aspectos históricos e epistemológicos da Ciência da Religião no Brasil: Um estudo de caso. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 21, n2, p. 232-291, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/22159>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1972
- SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 21-121.
- TEIXEIRA, F. O processo de gênese da(s) Ciência(s) da religião na UFJF. *Numen*, vol.15, no.2, p.537-550, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21876>. Acesso em: 12 jun. 2021.

O ENSINO RELIGIOSO E A EPISTEMOLOGIA DO A(FÉ)TO: entre a Educação de Paulo Freire e a falta de educação de Jair Bolsonaro⁴

Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão F^o

Palavras-chave: Ensino Religioso; afeto; diversidade religiosa; Paulo Freire; Jair Bolsonaro.

Introdução

Foi em uma tarde de sábado de 2021 que, peregrinando pelas redes sociais e ingressando em um grupo dedicado ao Ensino Religioso, li a mensagem: “professores de Ensino Religioso não devem se posicionar politicamente, nem fazer propaganda política”. Reparei, então, que a mensagem (curtida por algumas pessoas que, possivelmente, não sabiam exatamente ao que ela estava se referindo), comentava a postagem de alguém que pedia o *impeachment* do até então presidente da República Jair Messias Bolsonaro (eleito pelo PSL, atualmente sem partido). Não havia menção alguma a partidos políticos específicos (ou seja, não havia “propaganda política”), mas havia uma tomada de posição acompanhada de uma “hashtag”: #ForaBolsonaro.

Confesso minha surpresa ao observar que para a pessoa que escreveu a mensagem, bem como a quem a curtiu, docentes de Ensino Religioso não devam se posicionar politicamente em uma rede social ou em qualquer outra parte - inclusive em sala de aula, especialmente em um contexto de desmonte da Educação, milhares de mortes por conta da pandemia de COVID-19, inflação e desemprego galopantes, doutrinações ideológicas e escândalos diversos envolvendo o governo, incluindo corrupção e prevaricação.

Ora, qual seria o modelo de educação partilhado por esta pessoa? Sobre o que o Ensino Religioso deveria se debruçar, afinal? Somente sobre o fenômeno religioso (e acaso ele se dissocia da política?), e de que maneiras? Por que uma pessoa pedir o *impeachment* de um governante em um grupo de Ensino Religioso causaria revolta e horror? Neste texto procurarei trazer algumas provocações a respeito.

⁴ Sugiro a leitura de versão mais aprofundada deste texto, a ser publicada no segundo semestre de 2021 pela FOGO Editorial e AMAR na Coletânea Desafios do Ensino Religioso.

⁵ Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo. Pós Doutorado em: Ciências das Religiões (Universidade Federal da Paraíba), História, e Interdisciplinar em Ciências Humanas (Universidade Federal de Santa Catarina). Presidência da Associação Internacional de Estudos de Afetos e Religiões (AMAR) e ex Presidência da Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR). Coordenação Científica da FOGO Editorial. Contato: edumeinberg@gmail.com.

Este texto procura dialogar com referências bibliográficas e declarações de Jair Bolsonaro e integrantes do governo na mídia, e a partir disto, busca contemplar dois elementos relacionados ao *desgoverno* de Jair Bolsonaro, a falta de aportes e investimentos na área de Educação e a sua falta de respeito e polidez em discursos e entrevistas. Como contraponto a um governo especialista em *fake news*, “terrivelmente evangélico” e mal educado(r), o legado de Paulo Freire, Patrono da Educação, pode nos inspirar a pensar em formas de condução prática de um Ensino Religioso amorosamente inclusivo e emancipatório, e relacionado à proposta de uma *Epistemologia do A(fé)to* ou *Epistemologia do Amar e Mudar as Coisas*.

Nesta proposta, o Ensino Religioso pode - *deve*, aliás - se posicionar política e publicamente em prol de uma Educação libertadora, crítica, inclusiva e não alienada em relação às mazelas do país. E é nesse contexto que talvez possamos dizer que mudar as coisas pode ter como sinônimo a derrubada da atual presidência, ou parafraseando trecho da canção *Alucinação* de Belchior, para quem o que mais interessa é amar e mudar as coisas, que *amar e impeachment é o que nos interessam mais*.

Ficarão algumas perguntas: Para algumas pessoas que atuam no Ensino Religioso - e também na(s) chamada(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) - seria um desafio se posicionar politicamente? Ou o desafio é justamente não se posicionar, dado o contexto sócio político em que vivemos? Quais os “limites” de atuação de quem trabalha neste componente curricular e nesta área? Entre suas finalidades e objetivos encontram-se “tomar partido” e estimular uma educação relacionada à cidadania e emancipação política, ou esta área e esta disciplina devem manter-se (supostamente) neutras politicamente, à *lá* Escola Sem Partido? O quanto um “componente curricular sem partido” seria realmente neutro, e como isso afeta a própria área de Estudos de Religião (agregando a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)), e qual o (des) serviço que tal perspectiva presta à formação cidadã? Fica o alerta: este texto formula estas provocações e já tem um “partido” escolhido, o da Educação sensível às diversidades e direcionada à mudança amorosa do estado das coisas.

A inadequação do termo Ensino Religioso e a redundância do termo Ensino Religioso laico

Gostaria de sublinhar inicialmente o que considero uma espécie de “problema de origem”, que está justamente na inadequação do termo “Ensino Religioso”. Nem precisamos comentar o quanto esta expressão pode suscitar a impressão de ser sinônima de ensinar as

peças a adotarem uma determinada crença religiosa - justamente o que não deve fazer parte dos objetivos desta disciplina.

Muito melhor - e não estou falando nenhuma novidade - se tratássemos de um componente curricular denominado, por exemplo, *História e Cultura da Diversidade Religiosa e Espiritual* ou *História e Cultura das Religiões e Espiritualidades*. Há termo mais infeliz e perpetrador de (con)fusões que “Ensino Religioso”? Enquanto tal expressão for utilizada, suscitará enganos e esforços em se provar do que se trata ou não. Mas enfim, este é o nome que tem sido utilizado para algo que não pode e nem deve ter a ver com “ministrar aulas de religião”.

Outra expressão adjacente que deveria ser considerada redundante pleonasma é “Ensino Religioso laico” - visto que os documentos oficiais já demonstram que este componente curricular deve sempre se balizar pelos princípios da laicidade.

Em um país que *não é* “terrivelmente cristão” (como prega o atual presidente da República), mas sim, *laico*, de acordo com nossa Constituição Federativa, tal disciplina deve estimular da forma a mais horizontalizada possível o devido respeito a todas as formas de crença e de descrença: pessoas religiosas, místicas, esotéricas, espiritualistas, não religiosas, antirreligiosas, adeptas de espiritualidades laicas, agnósticas, ateias, dentre outras, devem ser igualmente respeitadas socialmente - isso deve ser largamente estimulado pelo Ensino Religioso. Quando discursos governamentais (re)forçam que o país é “terrivelmente cristão”, acionam e potencializam um determinado imaginário popular de que o Ensino Religioso *também o é* - algo que lamentavelmente se (re)produz na prática por parte de parte das pessoas que lecionam esta disciplina nas escolas públicas brasileiras, aliás. Ao invés de “terrivelmente cristão”, o Ensino Religioso precisa ser *amorosamente laico e diverso*.

A falta de Educação e educação no governo Bolsonaro⁶

E para isso, não é possível que o Ensino Religioso esteja alienado dos acontecimentos recentes envolvendo a Educação brasileira. O governo Bolsonaro falhou enormemente na garantia de educação para mais de 5 milhões de crianças e adolescentes no país, e de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), esta é a pior situação do país em duas décadas. Referindo-se às medidas sanitárias indicadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como distanciamento social e uso de máscaras, a diretora-adjunta da ONG

⁶ Comentário mais aprofundadamente sobre o tema em texto no prelo.

Human Rights Watch (HRW) no Brasil, Anna Livia Arida, comentou que "se a pandemia tivesse sido mais bem controlada desde o começo, talvez as escolas pudessem ter ficado fechadas por menos tempo" (TOUEG, 2021, s/p). Além de uma resposta negligente, irresponsável e incompetente à pandemia, os cortes no orçamento da pasta foram responsáveis por deixar milhões de crianças e jovens fora do ambiente escola: o ano de 2020 foi encerrado como o ano com o menor gasto do MEC em Educação em toda a década. Além disso, na agenda do MEC se destacaram a expansão da educação domiciliar (MARANHÃO Fº, FRANCO, 2019); de escolas cívico militares; e os pesados investimentos contra a autonomia das universidades federais na escolha dos/as reitores/as.

A falta de Educação do governo se associa com a falta de educação do presidente, e é compartilhada por seus fãs e também por seus aliados políticos; e imbricam-se falta de educação e de Educação. Como exemplo, vejamos exemplos da falta de educação direcionada ao Patrono da Educação brasileira, Paulo Freire. Durante sua gestão, o (mau educado) ex *Ministro da Educação Abraham Weintraub* seguiu sua pauta ideológica demonizando as pessoas que são conhecidas por seus bons serviços à Educação do país. Acusou Paulo Freire de "vodu" e "fetiche da esquerda", e também de "ser muito feio" e "feio de doer". Em entrevista dada a Eduardo Bolsonaro, ambos comentam que "Paulo Freire é tão ruim, tão ruim, tão ruim que era bom como a Dilma. É feio, é fraco, não tem resultado positivo e o pessoal quer defender. É bater em morto". Além de todos estes epítetos desrespeitosos, o próprio presidente interpelou Freire de "energúmeno".

Bolsonaro foi crítico do método de alfabetização desenvolvido pelo mesmo, se posicionou contra sua influência pedagógica nas escolas públicas brasileiras, e em 2019 disse que mudaria o Patrono da Educação Brasileira, título conferido a Freire em 2012, após a aprovação de um projeto de lei. Entretanto, uma possível alteração precisaria ser referendada pelo Congresso Nacional. A deputada federal catarinense Caroline de Toni (PSL) protocolou em 29 de abril de 2019 um PL que retiraria de Freire o título. A advogada e parlamentar justificou no projeto que o educador "preocupou-se tão somente em discutir formação política e relegou a segundo plano os verdadeiros desafios da educação".

Sensível educador e professor, Paulo Freire (1921-1997) atuou de modo apaixonado e apaixonante no processo de emancipação crítica de docentes brasileiros e estrangeiros a partir de um "método ativo, dialogal, crítico, criticizador e participante" (FREIRE, 1967, p. 107). Para Freire, a educação se situava na encruzilhada entre *domesticar* - instigar a obedecer, e *emancipar* - libertar criticamente o pensamento preparando-o para a ação,

igualmente libertadora. Em meio à má educação / má Educação proporcionada pelo governo Bolsonaro e a boa Educação proposta por Paulo Freire, é necessário ao Ensino Religioso tomar partido.

Um Ensino Religioso que *tome partido* e seja alternativa *amorosamente diversa* à uma educação “*terrivelmente cristã*”

Em relação ao Ensino Religioso, é necessário lembrarmos algumas coisas: Este componente curricular não pode e nem deve ser confundido de nenhuma forma com “aulas de religião” ou pretender fazer propaganda religiosa ou proselitismo; constituindo-se como não-confessional, o Ensino Religioso deve sempre respeitar a laicidade do Estado; e sendo laico, precisa promover o amplo entendimento da História e Cultura de diversos povos, de épocas distintas, acerca de suas múltiplas crenças religiosas, espirituais, místicas e esotéricas, também enfatizando as suas formas e manifestações de descrenças, agnosticismos e ateísmos.

Respeitando esta miríade de possibilidades, precisa se esmerar no combate a todas as formas de intolerância com fundo religioso (como por exemplo a misoginia religiosa, transfobia religiosa, capacitismo religioso, xenofobia religiosa e racismo religioso), místico, esotérico, espiritualista; e de igual forma, faz-se mister ao Ensino Religioso o combate a todas as demais formas de intolerância por quaisquer outros marcadores sociais, mesmo que não haja relação direta aparente com o fenômeno religioso.

O Ensino Religioso deve se posicionar a favor da Justiça Social e igualdade de direitos respeitando as diferenças entre todas as pessoas; precisa formar as pessoas para a cidadania, dentro de uma educação que promova a conscientização, emancipação e pensamento crítico, de modo sensível, inclusivo e amoroso, contemplando a busca de soluções e alternativas à desigualdade, intolerância, injustiça e violência; atentando ao que aconteceu no decorrer da História que nos precedeu e o que tem ocorrido na História do Tempo Presente: conhecendo nossa História, vamos identificando causas, repercussões e efeitos, e procurando não permitir que episódios relacionados à injustiça e violência social se repitam (certamente se as pessoas conhecessem e respeitassem a História do Brasil não teriam votado no atual presidente da República); e neste sentido, de olho na contemporaneidade do Brasil atual, um Ensino Religioso que se preze deve se mostrar contrário a um governo federal obscurantista eivado de preconceitos e fundamentalismos e

que, através do negacionismo da ciência e da educação, precipitou milhares de mortes por conta da disseminação da pandemia de COVID-19.

Não há como um Ensino Religioso não ser diametralmente contrário ao genocídio que se relaciona com a irresponsabilidade, descaso e *fake news* como a da suposta eficácia de tratamentos precoces que já sabemos ser ineficientes, de que a pandemia de COVID-19 é apenas “um resfriadinho ou uma gripezinha”, etc (exemplificando a partir de discursos governamentais de nosso atual presidente). De idêntico modo, se não existe uma educação neutra e destituída de posicionamentos ideológicos, não deve haver um Ensino Religioso que se proponha “neutro” ideologicamente, visto que neutralidade não existe. Ora, perguntar como haver neutralidade em relação à intolerância e violência religiosa não é muito diferente de questionar como exercer neutralidade diante da discriminação, do holocausto nazista, pedofilia, escravidão, genocídios e outros horrores historicamente conhecidos. Não há como não se posicionar criticamente em relação a estes e os demais assuntos que envolvem o contexto sociopolítico.

É indispensável que, em tempos de movimentos doutrinários/ideológicos reacionários como o Escola Sem Partido (ESP), esta disciplina *tome partido* de uma educação inclusiva, sensível, crítica, libertária, afetiva e respeitosa a todas as diversidades (tudo aquilo que o governo de Bolsonaro e o movimento ESP não querem, em suma). E tomar partido das causas sócioeducacionais demanda, antes de tudo, *convicção*, no sentido dado por Paulo Freire:

A convicção, por exemplo, de que a superação das injustiças que demanda a transformação das estruturas iníquas implica o exercício articulado da imaginação de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que aí está e ao qual precisamos dar forma. (FREIRE, 2000, p. 16).

E uma das coisas que precisamos ter convicção é que uma sociedade bem Educada / educada pode vislumbrar uma cultura de paz ao invés do discurso do ódio promovido pelo governo atual. Como dizia Freire, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 1967, p. 97). É neste sentido que o Ensino Religioso - e a Educação em geral - precisam pensar sempre (cri) ativamente em uma sociedade laica, democrática e includente, e uma das múltiplas formas possíveis de pensar e agir *amando e mudando as coisas* é a partir do que podemos convencionar Epistemologia do A(fé)to.

A Epistemologia do A(fé)to como ferramenta do Ensino Religioso

A educação emancipatória proposta por Freire pode nos inspirar a pensar o afeto, a sensibilidade, o amor, a criatividade, a imaginação, o senso crítico e democrático e a renovação das ideias. De alguma forma, transforma a feiúra do discurso do ódio e da má educação (tão presentes no atual governo) na formosura do discurso inclusivo, justo, diverso e acolhedor a todas as pessoas.

A partir de uma reflexão teórica (com diálogos empíricos) em torno da natureza, limites e desafios do conhecimento relativo ao afeto e suas condições pedagógicas de promover mudanças sociais, podemos aventar uma Epistemologia do A(fé)to, apelidando-na ainda de Epistemologia do Amar e Mudar as Coisas.

Pensemos aqui no afeto grafado da seguinte forma: com o termo “fé” entre o “a” e o “to”, ou seja, ao redor da palavra “fé” está a palavra “ato”, indicando a mistura de “crença” e de “ação” (fé+ato / ato+fé). Uma tempestade de termos agregaria amor, fé, ato, ato de fé, ação de crer, crença na ação, na eficiência e na eficácia da ação, dentre outras possibilidades que você que lê este texto pode estar formulando neste momento. De todo modo, a(fé)to denota afetividade e também ação - ou afetividade⁷ em ação, sintonizando questões cognitivas e afetivas que devem procurar tornarem-se, sobretudo, efetivas.

As re(l)ações entre conhecimento e a(fé)to são indissociáveis. Não é possível separar inteligência e afeto na experiência concreta das pessoas. Então, de algum modo, é necessário pensarmos em uma inteligência afetiva e afetuosa e em uma afetividade inteligente - na imbricação entre o que é considerado pedagogicamente “cognitivo” e “afetivo” - como se estas coisas fossem realmente separadas, e não são necessariamente (ou pelo menos não em relação ao presente texto). É pensar epistemologicamente e concretamente o afeto. Essa Epistemologia do A(fe)to relaciona-se diretamente aos esforços em se estimular uma Educação crítica, democrática, emancipatória e acolhedora em relação não tão somente à diversidade religiosa como a todas as diversidades - algo a qual o Ensino Religioso, especialmente no contexto atual, não pode deixar de fazer.

Essa Epistemologia do Amor - podemos ainda chamá-la assim - pode servir como alternativa às formas de intolerância (racismo, xenofobia, masculinismo, capacitismo, etc), sem deixarmos de notar que muitas destas formas de aniquilação da subjetividade alheia possuem fundo religioso / espiritualista / místico / esotérico.

⁷ O afeto pode ser pensado em uma multiplicidade de formas. Além da relação com a afetividade, pode-se pensar o termo afeto como afecção, impacto, e também sob a ótica de pesquisadoras como Jeanne Favret-Saada, além das re(l)ações com o termo correlato desafeto. Esmiuçarei estas questões em outra oportunidade.

Nesta ótica, todas as pessoas são igualmente valiosas e valorizadas, dignas do mesmo tratamento amoroso e agregador, independentemente de seus gêneros, condições biológicas ou anatômicas, filiações religiosas, procedências nacionais ou regionais, ou quaisquer outras coisas. Sem distinção, pois a fé no ato de amar é o que nos faz querer amar e mudar as coisas. Aliás, mudar as coisas é uma forma de amar, e para amar é preciso mudar as coisas.

Essa Epistemologia do A(fé)to procura inspirar uma outra lógica, totalmente oposta àquela demonstrada pelo atual governo federal. Ao invés do discurso do ódio, o da inclusão e respeito radical às diferenças, com igualdade de direitos a todas as pessoas. Mas para isso, é necessário que não haja alienação e "neutralidade", devemos educarmo-nos para a emancipação e postura política crítica, inclusive a governos que vilipendiem os direitos constitucionais e os Direitos Humanos.

Referências

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque; FRANCO, Clarissa de. “Menino veste azul e menina, rosa”: Educação Domiciliar e as ideologias de gênero e gênese de Damares Alves, a “ministra terrivelmente cristã” dos Direitos Humanos. *Revista Brasileira de História das Religiões - ANPUH*, n. 35, 2019, p. 297-337.

TOUEG, Gabriel. Governo Bolsonaro falha em garantir escola para mais de 5 milhões de alunos. **UOL**. 11 jun. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/06/11/governo-bolsonaro-falha-em-garantir-escola-para-mais-de-5-milhoes-de-alunos.htm>. Acesso em: 13 jul. 2021.

O ENSINO RELIGIOSO À LUZ DA FORMAÇÃO INTEGRAL E DA CONTRIBUIÇÃO DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: desafios e perspectivas

Fábio Henrique Sales de Lima Lau⁸

Flavio Cavalcante Veiga⁹

Palavras-chave: Ensino Religioso; Formação Integral; Ciências da Religião.

1 Introdução

O Ensino Religioso está instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, no art. 33, que teve sua redação reformulada pela Lei n. 9.475/97, como disciplina constituinte da formação básica, de matrícula facultativa, como componente curricular obrigatório no ensino fundamental das escolas públicas, que deve respeitar a diversidade cultural e religiosa, sem cometer proselitismos. Esse disciplinamento serviu para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Religioso (2017).

Na BNCC, o Ensino Religioso recebe o delineamento de seu *corpus* objetivando uma educação que favoreça o pleno desenvolvimento dos sujeitos para o exercício da cidadania, respeitando a laicidade do Estado, o direito à crença e à não crença, com respeito à diversidade religiosa e à convivência fraterna entre os povos, com vistas à construção do currículo escolar.

Mesmo com todo esse avanço no campo do Ensino Religioso, verificam-se atualmente na sociedade brasileira tensões que envolvem questões religiosas. Esses conflitos que envolvem os sujeitos, quando não são criados na própria escola, lá desembocam. Nesse contexto, destaca-se a importância da formação inicial e continuada dos professores, que, hoje, devem buscar a especialidade das Ciências da Religião.

Esse estudo objetiva caracterizar o Ensino Religioso como espaço privilegiado para reflexões em defesa da dignidade humana e para o enfrentamento dos desafios do nosso tempo, se apoiando nas Ciências da Religião, com o aprofundamento dos estudos para a formação do indivíduo mais sensível, fraterno e aberto ao diálogo com o diferente.

⁸ Doutorando em Ciências da Religião pela UNICAP. Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas. Contato: salleslau@yahoo.com.br

⁹ Doutorando em Ciências da Religião pela UNICAP. Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas. Contato: flavio.c.veiga@hotmail.com

A metodologia adotada nesta pesquisa é a bibliográfica, de natureza qualitativa, que considera a figura do pesquisador na construção das análises e apontamentos, destacando que é preciso que ele se faça ponto de maturação das discussões e o próprio objeto de aplicação dos estudos. Esse colocar-se como elemento da realidade e como peça de concatenação nos estudos faz parte das ideias transdisciplinares e complexas.

Para refletir sobre essa questão, realizou-se um estudo que caracterizou a fundamentação teórica, em seguida buscou-se destacar a contribuição de estudiosos do campo das Ciências da Religião para o ensino religioso laico. Nesse aspecto, nos resultados e discussões, apresenta-se alguns teóricos que podem indicar caminhos para essa prática, como Oliveira *et al.* (2007), Aragão e Souza (2018), Teixeira (2003), Guerreiro (2006) e Freire (1992, 1996).

2 Fundamentação teórica

Com a atual LDB a configuração do ER considera a dimensão do saber em si, livre da confessionalidade, devendo ter como objeto a religião como fenômeno humano. Sobre esse entendimento, destaca-se que:

A religião pode auxiliar o ser humano a definir-se no mundo e em relação a seus semelhantes e emprestar-lhe um sentido de vida. Constitui uma fonte de informações para seus fiéis e orienta-os, em suas ações, em questões relacionadas à origem, destino e sentido da existência. Ela também pode fornecer respostas às ameaças que pesam sobre toda a vida dos seres humanos. Com essa compreensão, o Ensino Religioso na escola brasileira propõe estudar e interpretar o fenômeno religioso com base no convívio social dos alunos, constituindo-se objeto de estudo e conhecimento na diversidade cultural-religiosa do Brasil (OLIVEIRA *et al.*, 2007, p. 103).

Seguindo essa compreensão, percebe-se que há um novo paradigma na oferta do ensino religioso na escola pública, que possibilita o entendimento de um campo do saber e de formação cultural, promovendo o respeito a todo tipo de crença e não crença, combatendo as intolerâncias e discriminação. No que diz respeito à epistemologia, isso encontra-se ancorado na complexidade¹⁰ de Edgar Morin, que destaca a multiplicidade de sentidos e de entendimentos acerca do conhecimento e do homem.

¹⁰ A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 13).

A religião está presente em todas as sociedades humanas, constituindo componente cultural, nas mais diversas vezes, sendo determinante na constituição identitária de um povo. Guerreiro afirma que:

Todas as religiões estão enraizadas em uma dada sociedade e são expressões das visões de mundo e da maneira de viver de grupos sociais concretos. Nesse sentido, não podemos dizer que existam verdadeiras ou religiões falsas. Afirmarões dessa natureza têm contribuído para muitas desavenças entre povos, levando, às vezes, à segregação ou até mesmo a guerras e alimentando o ódio, muitas vezes presente, contra as seitas em geral. Por mais estranhas ou exóticas que possam parecer, todas as formas religiosas são coerentes com o modo de vida de um povo (2006, p. 21).

Desse modo, o ensino religioso deve ser pensado na perspectiva do 'aprender a conviver', porque esse pilar da educação¹¹, apesar de complementar os demais, concebe que a escola é um *locus* privilegiado do encontro das diversidades identitárias, sociais e culturais, não só pela mediação que o professor pode proporcionar, mas porque tem como missão abrigar todos.

Diante dessa demanda, identifica-se que a transdisciplinaridade¹², como afirmam Aragão e Souza (2018, p. 43), "pode ser concebida como uma modelização de sistemas complexos de conhecimento, apoiados numa metodologia que comporta a compreensão de níveis de realidade e percepção e os integra pela lógica do Terceiro Incluído", quando aplicada ao campo dos estudos de religião, convida o professor, em especial do Ensino Religioso, a assumir uma postura dialogal, promotora da cultura de paz e do encontro.

Faustino Teixeira, ao tratar da possibilidade do diálogo inter-religioso como alternativa aos conflitos étnicos e religiosos da atualidade e de como a religião tem sido usada como fonte de estímulos a intolerâncias, afirma que:

O diálogo inter-religioso demonstra a possibilidade de uma nova perspectiva de atuação das religiões ao reconhecer que estas podem exercer um papel significativo na construção de uma ética da superação da violência; que podem igualmente dedicar-se à tarefa comum de salvaguardar a integridade dos seres humanos e da terra ameaçada (2003, p. 21).

¹¹ Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro pilares que, ao longo de toda vida, serão, de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (Cf. DELORS, Jacques. (Coord) Educação: um tesouro a descobrir. Tradução: José Carlos Eufrásio. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012).

¹² A *transdisciplinaridade*, como o prefixo 'trans' indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999. p. 53).

Apesar de sua abordagem ser direcionada para as religiões em si, compreende-se que ela pode ser aplicada neste estudo. Teixeira segue assinalando que “um dos maiores entraves para o diálogo inter-religioso é o sentimento de predomínio sobre os outros ou a competição cega que apaga a sua singularidade única” (2003, p. 23). Tal posicionamento pode ser abordado, justamente, pela compreensão do Ensino Religioso apresentada por Aragão e Souza, quando afirmam que: “Trata-se, então, de comparar criticamente e interpretar os fatos – também religiosos – nos seus contextos históricos, em busca de seus significados mais profundos para esse patrimônio cultural da humanidade que são as espiritualidades filosóficas e religiosas” (2018, p. 43).

3 Resultados e Discussão

Ao estudar os autores que compõem a fundamentação teórica apresentada neste texto, observa-se a relevância das Ciências da Religião como área de formação do professor de Ensino Religioso, não só por sua natureza interdisciplinar, mas pela disposição e abertura epistemológica que possibilitam articular metodologias e novos saberes, antes desprezados pelas disciplinas científicas. Aragão e Souza destacam que:

Os fundamentos metodológicos transdisciplinares podem ajudar no avanço dos métodos das Ciências da Religião, que surgiram como campo de conhecimento aberto à complementariedade das disciplinas científicas e alicerçado em uma epistemologia das controvérsias (2018, p. 47).

Sendo a religião, os fenômenos religiosos e sua repercussão nas sociedades objetos de estudo das Ciências da Religião, os autores ainda atentam para o fato de que:

[...] a temática do pluralismo religioso e a pré-ocupação político cultural com o diálogo inter-religioso, potencialmente trabalhadas pelo Ensino Religioso, constituem hoje um dinamismo que exige e permite que circunscrevamos o campo das pesquisas sobre religiões pelos balizadores da comparação fenomenológica e da interpretação hermenêutica – haja vista que as religiões estão se reconfigurando em nossa era de mudanças e precisam ser redescritas, e necessitam também de mútuas traduções em nosso tempo de comunicações e diálogos, mas também de fundamentalismos ideologizantes e terroristas (2018, p. 51).

É justamente o avanço ocorrido, principalmente nas duas últimas décadas, no Ensino Religioso, no Brasil, que permitiu a redefinição de seus fundamentos políticos-pedagógicos, abordagens e estratégias didáticas. Essa reconfiguração tem sido amplamente estudada pelos cientistas da religião, que ao realizarem seus estudos têm desenvolvido as temáticas

pertinentes à dinâmica do tempo presente, propondo reflexões que podem contribuir com o debate no âmbito escolar.

As sugestões apresentadas neste texto consideram a perspectiva pluralista como uma possibilidade de um diálogo enriquecedor que fomenta aproximações culturais e religiosas no contexto plural em que vivemos. Assim sendo, destacam-se alguns importantes temas e seus respectivos pesquisadores, levando em consideração o contexto contemporâneo e os grandes desafios para uma geração, carente de consciências democráticas, saberes plurais e compromissos com um *ethos* civilizatório:

- Entre as contribuições de Mircea Eliade, encontram-se o ‘O tratado das religiões’, que constituem um verdadeiro percurso histórico do fenômeno religioso e das religiões, abrangendo da pré-história até a modernidade; e o livro ‘O sagrado e o profano’, onde o pesquisador apresenta importante discussão sobre o conceito de sagrado.

- Leonardo Boff e Frei Betto na obra ‘Mística e espiritualidade’ oferecem relevante contribuição, evocando o sentido de uma mística ou espiritualidade e de uma religiosidade ampla, que implica ação ética e responsabilidade pelos destinos humanos, pela sociedade e pelo planeta.

- A teóloga Ivone Gerbara, em suas obras, reivindica uma profícua análise da figura da mulher na igreja e na sociedade, desenvolvendo seu estudo numa perspectiva do ecofeminismo, apresentando uma aproximação entre o feminismo e a ecologia.

- Cláudio de Oliveira Ribeiro, na obra ‘Pluralismo e libertação’, destaca a necessidade da capacidade de diálogo a partir da importância pública das religiões, reforçando a necessidade de mudança do lugar teológico da realidade das culturas religiosas afro-indígenas e a contribuição da teologia feminista da libertação para o debate do pluralismo religioso.

- Os sociólogos Jonaildo Buryti e Leonildo de Campos, na obra ‘Os Votos de Deus’, estudam as estreitas relações entre a dimensão do poder religioso e o poder político, afirmando que a religião está ainda mais presente na esfera pública.

- Leonardo Boff contribui para o debate ecológico, na obra ‘Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra’, nos convidando a ação em defesa do nosso lar comum – a terra. Boff considera a educação uma ferramenta indispensável para tal conscientização, ele vê a educação como uma chave de leitura do (para o) mundo no sentido de despertar um espírito crítico e criativo em defesa dos ecossistemas.

Acredita-se que esses estudiosos têm muito a contribuir com o Ensino Religioso nas escolas e nas reflexões em torno da formação cidadã do ser humano, que deve ser integral e contemplar as múltiplas dimensões desse sujeito, inclusive a religiosa/espiritual.

Outra contribuição significativa é de Paulo Freire (1996, p. 85-88) que afirma:

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, delimitá-lo, cindí-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. [...] o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções do objeto ou do achado de sua razão de ser.

Ao indicar a relação que o professor deve ter com seu objeto de estudo, ele destaca que é preciso se aproximar e se afastar dos mais variados temas trabalhados em sua área, necessitando de um ciclo de ação-reflexão pedagógica na totalidade. Isso não significa que os conteúdos escolares tenham menor importância nesse processo, eles fazem parte desse ciclo de ação-reflexão na totalidade, pois são eles que auxiliam na construção e na formação do indivíduo: “Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo” (FREIRE, 1992, p. 110).

A prática pedagógica do Ensino Religioso, quando visa à formação integral, favorece o autoconhecimento dos indivíduos, realizando atividades integradas que promovem reflexões, acerca do respeito às culturas e tradições religiosas, convidando os estudantes a assumirem uma postura de alteridade, favorecendo um convívio harmônico entre os povos e o encantamento por todas as formas de vida.

Oliveira *et al.* (2007, p.115) esclarecem que:

O Ensino Religioso, como área de conhecimento, [que em 2019 passou a ser componente curricular da área de Ciências Humanas¹³], constrói significados com base nas relações que alunos estabelecem no entendimento do fenômeno religioso. Essas construções vão arquitetando-se pelos diferentes processos de observação do que se constata, pela reflexão acerca do que se observa e pela informação sobre o que se reflete de forma continuada e concomitante.

Dessa forma, buscou-se a propositura desses teóricos por acreditar que eles podem contribuir de forma profícua para o desenvolvimento de sequências didáticas, favorecendo a oferta de um ensino de qualidade e o aperfeiçoamento do processo de ensino e

¹³ Conforme o parecer CNE/CEB n. 8/2019, que altera o artigo 15 da Resolução CNE/CEB n. 7/2010, “o Ensino Religioso deixe de ser Área de Conhecimento e passe a ser componente curricular da área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2020-pdf/139251-pceb008-19-1/file>. Acesso em: 04/08/2021.

aprendizagem. É preciso destacar que para que isso aconteça se faz necessário que o professor esteja preparado e interessado por capacitar-se sempre, para lidar com as mudanças ocorridas no tecido social e escolar.

4 Considerações Finais

A religião é parte constituinte do ser humano multifacetado e cabe às Ciências da Religião e ao Ensino Religioso estudar as mais diversas linguagens manifestas nos fenômenos religiosos, presentes nas mais diversas tradições culturais, constituindo espaço de reflexão sobre os valores humanos.

Para o Ensino Religioso, especialmente, mas não exclusivamente, entende-se que é preciso encontrar formas pedagógicas mais sensíveis e eficazes para o trabalho educativo. O professor dessa área precisa estar preparado e disposto para desenvolver atividades que tratem sobre a diversidade cultural e religiosa, com suas implicações e dinâmicas constantes no tecido social, como também atento à necessidade de dialogar e planejar ações com as outras disciplinas, inclusive com representantes religiosos que estejam disponíveis e abertos a uma prática dialógica do encontro, numa perspectiva do pluralismo, que permita minorar, ou até mesmo, derrubar barreiras encontradas nas posturas dos discentes.

A inter e a transdisciplinaridade contribuem para o desenvolvimento das estratégias pedagógicas adotadas pelos professores, não só do Ensino Religioso, mas de todas as áreas. Esse professor pode ser um articulador de debates que envolvam as demais disciplinas, os saberes populares e a tradição em torno das reflexões sobre o humano, de suas fragilidades, potencialidades e multiplicidades, além das tradições religiosas, favorecendo um convívio fraterno entre toda a comunidade escolar.

Como proposto na BNCC, o Ensino Religioso aborda o estudo da religião de maneira laica, respeitando o princípio republicano, promovendo a compreensão do fenômeno religioso e da diversidade de crenças, promovendo, em cada um, o reconhecimento de si mesmo e do outro, num contexto de tolerância, respeito e alteridade, identificando a escola como lócus de efetivação das reflexões sobre os valores humanos.

referências

ARAGÃO, Gilbraz; SOUZA, Mailson. Transdisciplinaridade, o campo das Ciências da Religião e sua aplicação ao Ensino Religioso. *Estudos Teológicos*, v. 58, n. 1, p. 42-56, jan./jun., 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, dezembro de 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 17/10/2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GUERREIRO, Silas. *Novos movimentos religiosos: o quadro brasileiro*. São Paulo: Paulinas, 2006.

OLIVEIRA, Lilian Blanck *et al.*. *Ensino Religioso no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Faustino. O diálogo inter-religioso na perspectiva do terceiro milênio. *HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 2, n. 3, p. 19-38, 1 ago., 2003.

ALTERIDADE, PRINCÍPIO PLURALISTA E O ENSINO RELIGIOSO

Robson Jorge do Rosário Rangel¹⁴

Palavras-chave: Diálogo; Alteridade; Ensino; Princípio pluralista.

1 Introdução

O objetivo de nossa análise é destacar a importância do princípio pluralista como forma de se entender as diferenças religiosas e culturais vivenciadas no ambiente escolar, bem como o papel central da alteridade relacionada ao referido princípio para o Ensino Religioso.

Ao utilizar a intervenção do princípio pluralista no Ensino Religioso como ponto de referência para a promoção do diálogo e da alteridade, busca-se o entendimento entre os discentes sobre o fenômeno religioso e uma melhor compreensão do “outro”, tendo em vista que este princípio possui uma antropologia aberta.

É possibilitado, com isso, o envolvimento de uma terceira dimensão (terceiro grupo), visando a garantia de um propósito mais amplo, justamente porque na base dos diálogos inter-religiosos devem estar uma terceira pessoa, capaz de promover uma verdadeira conciliação entre os sujeitos, ou seja, que haja mútua cooperação para que eles não venham a se tornar restritivos.

Para isso, serão dados 04 passos. O primeiro é delimitar o campo de atuação do ensino religioso, sendo que dentre as instituições sociais, aqui o foco é direcionado para a escola. O segundo passo destacará a importância do princípio pluralista como referencial epistemológico para análise e compreensão das diferenças religiosas e culturais vivenciadas no ambiente escolar.

No terceiro passo será explorada a ação do princípio pluralista com enfoque antropológico, visando a promoção de uma mais acurada reflexão sobre a importância da alteridade, pois a diversidade também é traduzida na cultura, e, por conseguinte, na ética da alteridade.

¹⁴ Graduando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atua como bolsista em monitoria e é voluntário em projeto de extensão, ambos na Universidade Federal de Juiz de Fora. Contato: robsonjr.rangel@gmail.com

Por fim, o quarto e último passo destaca a ação do princípio pluralista na posição de entre-lugar no ambiente escolar. Neste mister a visão de fronteira, de entre-lugar evidencia a posição do outro, possibilitando uma melhor compreensão das próprias culturas.

2 Fundamentação teórica

O presente trabalho utilizou-se de análise bibliográfica, cujo eixo central está nos trabalhos de Cláudio de Oliveira Ribeiro, que apresenta o princípio pluralista como “um referencial de análise facilitador de melhor compreensão do complexo e variado quadro religioso” (RIBEIRO, 2020, p. 10).

Deste eixo central foi possível dialogar com a produção de outros autores e autoras, bem como com as diretrizes da BNCC (visto que esta não traz regras institucionalizadas a serem aplicadas rigidamente e hierarquicamente, mas sim traz orientações na forma de sugestões (como referências inclusive para a formação dos profissionais de educação), somando-se ao que consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Instituto de Ciências Humanas - ICH - Departamento de Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora, aqui direcionado à Licenciatura em Ciência da Religião, para elucidar ainda mais a importância da alteridade sob a luz do princípio pluralista.

3 Metodologia

O estudo baseou-se na análise da bibliografia proposta no sentido de relacionar os conceitos de alteridade, numa educação pautada na noção da diferença, na análise do “outro”, construindo e fomentando nos jovens a sua autonomia, favorecendo a eles uma visão crítica e plural do mundo no qual estão inseridos.

A escola deve ser capaz de promover aos discentes a possibilidade do diálogo que se traduza não só em tolerância, mas sim em respeito e em legítimo e mútuo aprendizado, alicerçando epistemologias e pedagogias do próprio Ensino Religioso.

Neste particular temos como estandarte o princípio pluralista, cuja ação sob um enfoque antropológico, é capaz de promover uma mais acurada reflexão sobre a importância da alteridade.

Uma sensibilidade existente entre as diferentes expressões culturais ou religiosas (sejam majoritárias ou não, sejam de fronteira ou não) contribui para uma “sociologia das emergências” de novos rostos, variados perfis religiosos, multiplicidade de olhares, perspectivas e formas plurais de atuação” (RIBEIRO, 2020, p. 23).

4 Resultados e Discussão

Com base nos levantamentos bibliográficos feitos e analisados à luz do princípio pluralista foi possível verificar que a contemporaneidade exige um Ensino Religioso plural, inclusivo, possibilitando que as culturas e religiosidade de todos tenham valor e força. Mas somente isto não basta.

Ao direcionar o foco de pesquisa para a escola verificou-se que o Ensino Religioso deva proporcionar aos discentes as possibilidades de leitura e de compreensão de um mundo que está cada vez mais integrado e polissêmico.

Conseqüentemente, percebeu-se pela análise bibliográfica que a escola precisa ser um local no qual é promovido um Ensino Religioso pautado na noção da diferença, na análise do “outro”, o que valoriza sobremaneira a autonomia dos discentes e fortalece a sua visão crítica e plural do mundo no qual estão inseridos.

O componente curricular do Ensino Religioso, por sua vez, ao lidar com o conhecimento religioso o faz numa perspectiva histórica e antropológica, deixando de privilegiar a doutrina desta ou daquela religião ou mesmo de movimentos religiosos.

Assim, “o ensino religioso trabalha com base nas orientações epistêmicas, pedagógicas e curriculares sinalizadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e na Base Nacional Comum Curricular” (FILHO; CARON, 2020, p. 30).

Neste particular evoca-se novamente a ação do princípio pluralista, aqui mais detidamente com enfoque antropológico, com vistas a promover uma mais acurada reflexão sobre a importância da alteridade.

Isto permitirá que no âmbito escolar se desenvolva “uma possibilidade criativa de aproximação e convívio da qual decorrerá a melhor compreensão do “outro”, que não mais será visto como exótico, como inimigo, como inferior, ou como qualquer outra forma de desqualificação” (RIBEIRO, 2014, p. 21).

Neste ínterim, encontrou-se como item a ser discutido uma crítica ao vocábulo alteridade, mais detidamente no que se refere ao ensino de tolerância nas escolas quando da análise do que é diferente, das múltiplas identidades religiosas, enfim: quando se reflete sobre a vivência do “outro”.

Faz-se esta crítica, justamente porque o uso da expressão “tolerância” para se referir ao diálogo inter-religioso, ao “outro”, não enseja o entendimento necessário que o ensino da

alteridade demanda, uma vez que é necessário ter em mente sempre a abertura, o diálogo, o respeito e não somente a tolerância.

Sustenta-se a referida crítica, uma vez que tolerar pode até ser um primeiro passo para o diálogo inter-religioso no ambiente escolar, mas que uma palavra essencialmente correta e mais acertada para a noção de alteridade se traduz mais adequadamente com o uso do vocábulo “respeito”.

O sentido de respeitar perpassa e suplanta a ideia de tolerância, uma vez que as pessoas não desejam ser toleradas, mas sim almejam ser respeitadas.

Contrapõe-se a esta intolerância uma postura de alteridade religiosa, pois na relação alteritária estão presentes os fenômenos holísticos da complementariedade e da interdependência, sendo capazes de se aprender com o outro na plenitude da sua dignidade, e, sobretudo, das suas diferenças, e mais: nas suas situações de fronteira.

Os diálogos organizados na escola precisam ajudar a sociedade a estabelecer relações justas e democráticas, não se tratando apenas de buscar uma convivência respeitosa (que é apenas um valor do diálogo inter-religioso), eles precisam resultar em aspectos sociais, políticos, jurídicos.

5 Considerações Finais

Vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e pela pluralidade religiosa, formada pela riqueza de vários grupos.

Desta forma, restou demonstrado que na escola o Ensino Religioso precisa se pautar na noção da diferença, na análise do “outro”, construindo e fomentando nos jovens a sua autonomia, favorecendo a eles uma visão crítica e plural do mundo no qual estão inseridos.

A escola deve ser capaz de promover aos discentes a possibilidade do diálogo que se traduza não só em tolerância, mas sim em respeito e em legítimo e mútuo aprendizado, alicerçando epistemologias e pedagogias do próprio Ensino Religioso.

Neste particular temos como ponto focal o princípio pluralista, cuja ação sob um enfoque antropológico, é capaz de promover uma mais acurada reflexão sobre a importância da alteridade.

Este princípio constitui importante instrumento para o avanço da pesquisa científica, e foi capaz de ajudar na organização do objetivo deste trabalho em 04 passos, demonstrando que a lógica plural e dialogal com o “outro” é de suma importância para o conhecimento e

para o entendimento das situações nas quais estamos inseridos em sociedade (em especial no tocante às relações vivenciadas no ambiente escolar).

O Ensino Religioso tem por função educacional a formação básica dos alunos e alunas do ensino fundamental, assegurando-lhes meios para o desenvolvimento de senso crítico, com ênfase às diversidades cultural e religiosa, deixando de fazer proselitismos e sem a intenção de catequizá-los.

O texto busca acrescentar à reflexão um pouco mais sobre as noções de hospitalidade, de simpatia, reforçando uma relação de mutualidade (respeito mútuo) e recíproco enriquecimento.

Em suma: o presente trabalho pretende se valer dos ensinamentos do princípio pluralista na busca do diálogo inter-religioso, permeando a mais sincera alteridade e a postura crítica dos alunos para se relacionar com o que a eles se apresenta como “outro”, e que de forma crítica e dialogal respeitem as diferenças, a partir do choque que se opera no entre-lugar da cultura. Afinal, é preciso que a alteridade se fortaleça, que as vivências ganhem significado, que a intolerância deixe de existir, que proselitismos não ocorram e que a criticidade prevaleça no Ensino Religioso.

Referências

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. Da intolerância religiosa ao diálogo trans-religioso. *Revista Religare*, v. 12, n. 1, mar. 2015, p. 152-171.

BHABHA, Homi. K. *O Local da Cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. - versão final. Brasília: MEC, 2017.

PUI-LAN, Kwok. *Globalização, gênero e construção da paz: o futuro do diálogo interfé*. Tradução: Paulo Ferreira Valério. São Paulo: Paulus, 2015.

PROJETO Político Pedagógico (PPP) - [Disponível em: <https://www.ufjf.br/graduacaocre/curso/ppp/> - Acesso em: 29/03/2021].

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Diversidade religiosa e cultural e a base nacional comum curricular. In. SILVEIRA, E.S.; JUNQUEIRA, S. (org.). *O ensino religioso na BNCC teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. *Pluralismo e libertação*. São Paulo: Paulinas, 2014.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira; ARAGÃO, Gilbraz de Souza; PANASIEWICZ, Roberlei (orgs.). *Dicionário do Pluralismo Religioso*. São Paulo: Recriar, 2020.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. O debate sobre o princípio pluralista. *Cadernos de Teologia Pública - IHU*, vol. 17, n. 145, 2020.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. Religião, Decolonidade e o Princípio Pluralista. *Numen - revista de estudos e pesquisa da religião*, vol. 23, n. 1, 2020.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. O debate sobre o princípio pluralista: um primeiro balanço. In. RIBEIRO, Claudio de Oliveira (org.). *O Princípio Pluralista em Debate*. São Paulo: Recriar, 2021.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 18, n. 55, p. 77, 30 abr. 2020

FILHO, Lourival Jose Martins; CARON, Lurdes. Ensino religioso: uma história em construção. In. SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sergio (orgs.). *O ensino religioso na BNCC teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020.

SILVEIRA, Dayanna D'arc e Silva da; SILVEIRA, Emerson Sena da. Ciência(s) da religião: um quadro de referências para o ensino religioso". In. SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sergio (orgs.). *O ensino religioso na BNCC teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020.

TEIXEIRA, Faustino. *Buscadores do Diálogo: itinerários inter-religiosos*. São Paulo: Paulinas, 2012.

USARSKI, Frank. História da Ciência da Religião. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.

ENSINO RELIGIOSO E DIVERSIDADE: uma proposta para a formação integral do sujeito

Ana Maria de Souza e Silva¹⁵

Raimundo Márcio Mota de Castro¹⁶

Palavras-chave: Formação Integral; Ensino Religioso; Diversidade.

1 Introdução

O processo educativo é formado por uma rede complexa de sujeitos e suas conexões. Professores, alunos e sociedade, costumam compor a tríade da educação formal. Cada integrante desse esquema possui um papel definido, uma área em que atua e objetivos que se complementam, todos agindo e se conectando no mesmo espaço físico, que é a escola da educação básica.

Uma vez que a relação do indivíduo com a sociedade direciona os caminhos e práticas educacionais, podemos verificar que os educadores vivem constantemente em busca de um ensino que atenda às expectativas dessa sociedade sobre a escola (CHEROBINI; MARINAZZO, 2005; DANTAS, 2004; JUNQUEIRA, 2009).

A Escola de Educação Básica, portanto, é definida aqui como espaço primário para a formação do sujeito, e o presente estudo foca em uma das disciplinas que compõem a grade curricular da formação básica, bem como sua possibilidade e relevância para a formação integral dos educandos.

A referida disciplina é a de Ensino Religioso, que se organiza dentro de um campo de conflitos, e que será utilizada nesse texto, tendo em mente que, percebemos essa disciplina enquanto processo formativo com potencialidade para ultrapassar a proposta, tradicional, de *evangelização* do saber religioso para atingir um Ensino de Religiosidades¹⁷.

¹⁵ Graduada em História. Discente do Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Contato: anasouza.bio@gmail.com

¹⁶ Doutor em Educação. Pós-doutorado em Educação Escolar e Religião. Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás. Contato: prof.marcas.posgrad@gmail.com

¹⁷ A religiosidade faz parte do processo histórico no qual a sociedade foi construída, uma vez que essa perspectiva ultrapassa o conceito de Religião, a partir da institucionalização da mesma. A religiosidade é uma consequência inevitável dos questionamentos e angústias que são concernentes à vida. Não define um dogma religioso específico que direciona a atuação dos indivíduos, mas valoriza temas voltados para a múltipla possibilidade de crença, o Sagrado. Isto é, se torna um dos aspectos existentes na construção social, que foca a espiritualidade, independentemente de haver uma religião que defina normas para sua existência.

2 A Disciplina Ensino Religioso como campo fértil para reflexões sobre a Diversidade

A disciplina Ensino Religioso na Educação Básica está consolidada desde a sua inclusão nas Constituições Brasileiras e, posteriormente, sua organização na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.934/96, especificamente no Artigo 33, que foi modificado através da Lei nº 9.475/97. Desta forma, os documentos normativos que definem o Ensino Religioso afirmam que:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997).

Mas o histórico dessa disciplina é constituído por um amplo debate sobre sua jurisdição, (DANTAS, 2004; STRECK, 2012), uma vez que houveram várias tentativas para consolidar a responsabilidade sobre o Ensino Religioso, que manteve essa disputa entre a Igreja Católica e o Estado (CASTRO, 2009). Conseqüentemente,

[esse] itinerário do Ensino Religioso na escola pública brasileira deixou-nos, então, como herança, uma compreensão pouco unânime acerca dos seus objetivos, o que pode ser atestado pela diversidade de princípios e concepções em torno de projetos político-pedagógicos, metodologias e formação de professores (DANTAS, 2004, p. 112-113).

Essa dificuldade de consolidação e unanimidade sobre as diretrizes que deveriam orientar a prática dessa disciplina, está diretamente relacionada à sua relação com a Igreja e seus ensinamentos. O “ensino religioso foi, frequentemente, confundido em toda a história da educação brasileira com catequese, ou seja, como doutrina da fé do educando” (SILVA, 2012, p. 182).

Assim sendo, essa perspectiva doutrinária orientou muitos professores da disciplina Ensino Religioso que, ainda hoje, organizam conteúdos e abordagens com base em um ensino proselitista¹⁸ e focado em uma única religião.

Essa prática docente inibe e camufla a possibilidade de ampliação de conhecimentos sobre outras manifestações religiosas, que não seja o Cristianismo, hegemônico na sociedade brasileira (CASTRO, 2009; JUNQUEIRA, 2009; RODRIGUES; JUNQUEIRA; FILHO, 2015).

¹⁸Termo utilizado para se referir ao método de ensino catequético, que tem objetivos de doutrinação e conversão à uma manifestação religiosa específica.

Silva (2012) demonstra que esse tipo de ensino oferece uma formação parcial, já que não leva em consideração a pluralidade religiosa brasileira. Ainda para este autor, a escola deve oferecer “[...] ao educando, um Ensino Religioso que respeita a sua diversidade cultural-religiosa e, com efeito, um ensino sem proselitismo” (SILVA, 2012, p.186).

Mas as referências que orientam a organização dessa disciplina vêm apresentando novas possibilidades que podem romper com esse ensino rígido e limitado. Junqueira (2009), ao estudar o fenômeno do Ensino Religioso a partir da diversidade cultural brasileira, afirma que a educação está passando por um processo de revisão nunca visto em sua história, uma vez que desconsiderar esse multiculturalismo, e colocá-lo na marginalidade do ensino, já não é aceito no processo educacional.

Quando ocorre a preocupação em ampliar os debates e reflexões dentro dessa disciplina, significa entender que:

o ensino e a aprendizagem no Ensino Religioso estão voltados, inicialmente para atividades em que os estudantes possam compreender a identidade religiosa de si mesmo e dos que o cercam, favorecendo a construção de uma reciprocidade de respeito e reverência entre as pessoas, expressa nas mais diversas formas representadas por símbolos religiosos, que por sua vez representam ideias, visões do transcendente e os fatos religiosos (ROGUIGUES; JUNQUEIRA; FILHO, 2015, p. 81).

Conforme Silva (2004) sinaliza, a religiosidade deve ser considerada enquanto fenômeno que faz parte da natureza humana e do processo histórico-cultural das sociedades. Dito isto, o ensino de religiosidades se daria a partir do reconhecimento e valorização sobre as várias crenças, inclusive sobre a liberdade de não-crença¹⁹, gerando nos educandos um sentimento de respeito à diversidade (DANTAS, 2004).

Sendo assim, a disciplina Ensino Religioso precisa estar vinculada com a realidade do aluno e suas indagações, oferecendo condições para se refletir sobre ética e valores voltados para o respeito às diferenças e tolerância religiosa (SILVA, 2004; STRECK, 2012).

Durante muito tempo, houve uma valorização, por parte da Ciência Moderna²⁰, da divisão entre objeto e sujeito, edo mínimo possível de interferência externa na produção do

¹⁹Diante da diversidade religiosa existente na sociedade brasileira, não podemos preestabelecer que todos devam declarar uma religião ou crença enquanto direcionadora da sua existência. Por conta disso, a liberdade de se abster de uma manifestação religiosa é considerada essencial quando se trata de estudar a diversidade dentro disciplina Ensino Religioso.

²⁰ A definição dessa ciência encontra suas bases no Positivismo do Século XIX, onde as abordagens utilizadas nas Ciências Sociais foram emprestadas das Ciências Naturais. O cientificismo, portanto, tornou-se fonte primordial na produção do conhecimento desse referido século. Os objetos de estudos eram considerados isoladamente, e os processos investigativos buscavam consolidar os resultados das pesquisas enquanto confirmações inquestionáveis. Os teóricos dessa fase histórica influenciaram gerações de futuros pesquisadores, e estes, consequentemente, influenciaram a forma com que a sociedade absorvia esses conhecimentos.

conhecimento. Temas como incerteza, contradição e complexidade, foram sendo deixados em segundo plano nessa busca incessante por um sistema fechado e inquestionável.

Mas o Paradigma da Modernidade, responsável por direcionar essas pesquisas e teorias científicas e, conseqüentemente, nossa atuação na sociedade, ainda hoje, influencia nossas concepções sobre o mundo.

Especificamente no campo científico, os teóricos buscaram por uma simplificação dos objetos de estudo, fragmentando-os e tirando deles o máximo de variáveis possíveis, que poderiam *interferir* nos resultados (MORIN, 1991). Assim sendo,

[...], uma nova imagem de mundo vem constituindo-se a partir desses novos elementos. Não mais podemos afirmar que o mundo constitui-se num simples amontoado de objetos isolados em interação, pois, sua imagem diante de tantas transformações revela-o como sendo um todo composto de múltiplos fatores organizados em uma espécie de rede de conexões, onde cada ponto está interconectado a todos os demais pontos [...] (CHEROBINI; MARTINAZZO, 2005, p. 167)

Em outras palavras, no contexto de formação do indivíduo, a escola não pode desconsiderar as outras relações que envolvem os seus educandos ou tentar defini-lo como um sistema fechado, como se ele não sofresse influências do ambiente exterior, ou melhor, do *mundo-vida*²¹.

Quando levamos em consideração o conceito de *Mundo-Vida*, apresentado por Bicudo (2011), o homem estabelece uma relação simbiótica com o meio, numa perspectiva que leva em consideração essa interação temporal e espacial existente entre os indivíduos e o ambiente externo.

Convivendo consigo mesmo, com os outros e com a natureza, o ser humano vai formando e compartilhando o mundo. Estabelecendo uma rede de contatos com outros seres humanos, descobrimo-nos como seres de comunicação, ou seja, nos conscientizamos de que necessitamos conviver com o que nos cerca, especialmente com os outros. A comunicação cria vínculos e é fundamental para que os indivíduos se efetivem como seres sociais (RODRIGUES; JUNQUEIRA; FILHO, 2015, p. 79).

Dessa forma, podemos ampliar nossa percepção sobre o poder exercido pela escola na formação integral do sujeito. Uma vez que essa associação entre o indivíduo com seus

²¹ O conceito de *Mundo-Vida* trabalha em duas perspectivas, que se retroalimentam. É a interação entre o indivíduo que interage na sociedade, enquanto essa sociedade devolve essas influências para o indivíduo. Entende-se que essa relação não é passiva, portanto, precisa ser observada de acordo com as interações existentes entre esses dois elementos, indivíduo e sociedade.

semelhantes e destes com o ambiente em que estão inseridos, resultaria em um sujeito consciente e ativo, diante dessa rede de relações que os cercam e que deles fazem parte.

Por muito tempo, “nossa educação nos ensinou a separar e isolar as coisas e os saberes, o que precisamos agora é religar, reunir, contextualizar” (CHEROBINI; MARTINAZZO, 2005, p. 173). Isto é, entender e valorizar a individualidade, mas sem separá-la da sua relação com a coletividade, estabelecer um ensino que se comporta a partir de um movimento de ir e vir, do mais simples ao mais complexo, e de volta ao simples, contextualizando o conteúdo com o cotidiano do aluno, e vice-versa.

Essa formação considera todas as relações nas quais o educando está inserido, e valoriza as diferenças, de culturas e de identidades, que se apresentam na sala de aula. Desta forma, proponho aqui um alinhamento entre a formação integral do homem e a importância da Disciplina Ensino Religioso nesse processo a partir das diversidades culturais e religiosas que são apresentadas dentro da sala de aula.

4 Resultados e Discussão

Como dito anteriormente, a Disciplina Ensino Religioso já está consolidada, e sua organização foi oficializada a partir da sua inserção em documentos normativos. Ainda assim, a apresentação da disciplina nesses documentos não garantiu uma delimitação clara sobre esse Ensino Religioso. De acordo com Dantas (2004, p. 113), “[...] persistem indefinições ‘históricas’ no texto da lei, como o caráter facultativo dessa disciplina, apesar do reconhecimento de sua importante contribuição na formação integral do cidadão”.

Os limites de atuação do Estado e da Igreja Católica nessa disciplina eram tênues, e essas indefinições imbuíram no imaginário popular a naturalidade em se escolher uma única religião, neste caso o Cristianismo (CASTRO; BALDINO, 2014), que organizaria as concepções e práticas pedagógicas do Ensino Religioso. Por conta disso, em seu currículo, houve uma valorização do ensino de religião e não de religiões (GRUEN, 2005; SILVA, 2012; JUNQUEIRA, 2009), fragmentando os conteúdos e limitando o acesso à temas voltados para a diversidade que compõe a sociedade.

Logo, um dos resultados dessa relação e disputa entre Estado e Igreja foi um ensino proselitista, que não oferecia meios para discussões e ampliação dos debates. Segundo Silva (2014), isso se explica através da própria construção cultural existente no Ocidente, em que o processo histórico vivenciado pelo Brasil instituiu uma religião oficial, e tudo o que dela não fazia parte tornou-se marginalizado no processo de ensino.

A disciplina Ensino Religioso, portanto, organizou sua prática pedagógica a partir desse processo histórico pelo qual a sociedade brasileira se constituiu, causando muitas vezes um processo de *violência simbólica* aos que dessa doutrina oficial não fizessem parte (SILVA, 2012). Contudo, como dito anteriormente, a Ciência Moderna passou por transformações que possibilitaram a ampliação de temas que antes eram inquestionáveis. E esse ensino que era excludente, silenciador e incapaz de responder aos questionamentos que vieram com a crise do paradigma moderno, precisou readequar-se.

Com a inserção de novos primas e concepções sobre a disciplina, tornou-se praticamente unanimidade que “a religiosidade é a dimensão de profundidade da vida humana, em seu todo e em cada uma de suas funções; é conceito-base que articula os demais” (GRUEN, 2005, p. 22), sendo, portanto, fator indispensável para a formação do sujeito.

Por essa razão, Castro e Baldino (2014) esclarecem que a fragmentação dos conteúdos apresentados dentro do Ensino Religioso tornou-se obsoleta, e o processo metodológico foi sendo ampliado “a partir do entendimento de que essa disciplina privilegie o fenômeno religioso e não mais a doutrina religiosa” (CASTRO; BALDINO, 2014, p. 184).

5 Considerações Finais

O presente texto buscou desvelar a importância do Ensino Religioso para a formação integral do homem, pautado em uma proposta educativa que identifica e apresenta as diferenças culturais horizontalmente²², isto é, sem que haja a prevalência de uma manifestação religiosa em detrimento das outras.

Por isso, defendemos a importância da formação integral do educando, que precisa estar preparado para lidar com as exigências de uma sociedade complexa e estabelecida em rede, onde a fragmentação e reducionismo não podem ser admitidos.

O Ensino Religioso proselitista é limitador e alimenta rupturas entre a diversidade religiosa. Mas quando esses limites tão rígidos, que ainda permanecem nas concepções pedagógicas dessa disciplina, são ultrapassados, temos então, uma proposta educativa intimamente relacionada com a sociedade, e com o que ela espera dos seus cidadãos, se comportando como possibilidade de formação para a diversidade.

²² A verticalização do conhecimento automaticamente estabelece uma hierarquização do mesmo, impondo níveis de relevância de acordo com a posição que cada ideia é apresentada. Uma exposição horizontal, entretanto, define um único nível de importância para os temas tratados, onde um não se sobressai sobre o outro, mas é compreendido de forma homogênea.

É necessário romper com as barreiras históricas impostas pelo embate entre Estado e Igreja, que fomentaram a disciplina Ensino Religioso, uma vez que ela oferece um conhecimento importante para refletir sobre a organização da sociedade e dos valores éticos pertinentes para uma convivência respeitosa entre os vários indivíduos que nela interagem socialmente.

Se o papel primordial da escola é preparar os educandos para que estes se tornem cidadãos que compreendam seu lugar e poder no mundo, que sejam críticos e atuantes, e que reconheçam em si a parcela de responsabilidade que a sociedade lhes atribui, fica difícil conceber que ela continue fazendo isso sem levar em consideração a complexidade na qual esses alunos estão inseridos.

Não buscamos esgotar aqui as possibilidades oferecidas através da valorização da diversidade religiosa na disciplina Ensino Religioso, nossa intenção foi a de estabelecer relações entre ela e sua relevância diante da formação integral do sujeito. Sujeito este, que está inserido em um ambiente que se apresenta em um movimento de interação mútua, sofrendo influências dos indivíduos que dele fazem parte, ao mesmo tempo que os influencia, e a Disciplina Ensino Religioso pode se tornar ferramenta mediadora desse processo.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.475. Dá nova redação ao Art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 22 de Julho de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm>. Acessado em: 10 de Junho de 2021.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Aspectos da Pesquisa Qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: _____. *Pesquisa Qualitativa Segundo a Visão Fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 29-40.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. *Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso*. Dissertação, Universidade de Uberaba-MG, Mestrado em Educação, 2009.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de; BALDINO, José Maria. Ensino Religioso no Brasil: apontamentos epistemológicos de um modelo em construção. *Educação em Foco*, v. 17, n. 23, 2014, p. 181-202.

CHEROBINI, Ana Lina; MATINAZZO, Celso José. O pensamento complexo e as implicações da transdisciplinaridade para a práxis pedagógica. *APRENDER - Cad. De Filosofia e Psic. Da Educação*, v.3, 2005, p. 165-182.

DANTAS, Douglas Cabral. O Ensino Religioso Escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Horizonte: revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v.2, n.4, 2004, p. 112-124.

GRUEN, Wolfgang. Ciências da Religião numa Sociedade Multicultural. *Horizonte: revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v.3, n.6, 2005, p. 15-26.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso na perspectiva da escola: uma identidade pedagógica. *Interações: Cultura e Comunidade*, v.4, n.5, 2009, p. 245-256.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Instituto Piaget, 1991.

RODRIGUES, Edile Maria Franco; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; FILHO, Lourival José Martins. *Perspectivas Pedagógicas do Ensino Religioso: formação inicial para um profissional do Ensino Religioso*. Florianópolis: Editora Insular, 2015.

SILVA, Bruno Luciano de Paiva. Um novo conceito de Ensino Religioso: para uma formação integral do educando. *Pós em Revista*, ed. 5, 2012, p. 182-188.

SILVA, Eliane Moura da. Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. *Revista de Estudos da Religião*, n.2, 2004, p. 1-14.

SILVA, Isaac Pinto da. Ensino Religioso em sala de aula: contribuições à formação do aluno e à aprendizagem de valores. *UNITAS – Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões*, v. 2, 2014, p. 166-174.

STRECK, Gisela Waechter. O Ensino Religioso e a Diversidade Religiosa no Brasil: desafios para a educação. *Revista Pirtis&Praxis: Teologia e Pastoral*, v.4, n.1, 2012, p. 261-276.

GT 2 - CURRÍCULOS E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO RELIGIOSO

Acolhe trabalhos que discutem concepções, objetivos, conteúdos, metodologias e procedimentos avaliativos concernentes aos processos de ensino-aprendizagem de Ensino Religioso em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Busca também analisar e socializar práticas pedagógicas em Ensino Religioso.

Coordenação:

Dr. Lourival Martins Filho (UDESC)

Dra. Lurdes Caron (UNIPLAC)

Me. Maria José Torres Holmes (UFPB)

Dra. Giseli do Prado Siqueira (PUC-Minas)

O CURRÍCULO MUNICIPAL DE MANAUS E AS NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO RELIGIOSO

Maria Solange Oliveira e Silva²³

Ana Donisete de Oliveira²⁴

Palavras-chaves: Currículo; Ensino Religioso; Pandemia; Hierarquização; Diversidade Religiosa.

1 Introdução

Este estudo realizado tem como objetivo desenvolver uma análise e uma reflexão acerca da elaboração do novo currículo escolar do componente Ensino Religioso no município de Manaus-AM que teve início no ano de 2020, nos meses de fevereiro e março com a formação dos GTs²⁵ de cada componente curricular para a execução do plano de estruturação do documento que teve como referência a BNCC²⁶ com finalização no mês de outubro.

Em relação a problematização, o estudo se propõe a analisar os desafios para a elaboração de um documento com tamanha importância e em plena pandemia com o isolamento social, a vivência do luto e a falta de qualificação do GT quanto ao uso das tecnologias da informação. Boaventura (2020, p. 7) contribui com a compreensão desse momento, a partir do entendimento do termo “pandemia, que em sua etimologia significa todo o povo”. Os participantes do GT em uma “estranha comunhão de destinos” conforme Boaventura (2020, p. 7) desenvolveram reflexões desafiadoras e ressignificaram a realidade imposta naquele momento. Enfrentando análise do proselitismo religioso, da fragmentação do currículo, homogeneização do sujeito e a supervalorização de determinados conhecimentos.

O estudo inicia com a abordagem de uma pesquisa metodológica de natureza qualitativa, desenvolvida através de pesquisa bibliográfica exploratória, conforme aponta Gil (2010, p.27) as pesquisas exploratórias possibilitam familiaridade com o problema e tornando-o mais explícito ou contribuindo para a construção de mais hipóteses.

2 Concepção de Currículo: um conhecimento necessário

²³ Especialista em Ensino Religioso e Ciências da Religião - Faculdade Boas Novas - Manaus. Professora da Educação Básica do Município de Manaus - AM. Contato: mariasolangeoliveiras@outlook.com

²⁴ Mestranda em Ciências da Educação Universidade Lusófona - Portugal. Vínculo Institucional. Professora da Educação Básica do Município de Manaus - AM. Contato: anazete.oliveira@hotmail.com

²⁵ Grupos de trabalho

²⁶ Base Nacional Comum Curricular

Sabe-se que o ensino na educação básica se encontra compartimentado nas diversas áreas do conhecimento e por componentes curriculares que não se comunicam entre si, simplificam o conhecimento, se exclui a multiplicidade e a diversidade do saber. Tempos de aula e períodos letivos parcelados, práticas que distanciam o diálogo entre os docentes e entre os estudantes. Encontra-se ainda, a supervalorização de um conhecimento em detrimento do outro.

Neste sentido, indaga-se, como construir um currículo em que a alteridade se faça presente não apenas teoricamente? Morin (2001 p.32) corrobora dizendo que, “necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver uma nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar.”

Acredita-se que a partir da reflexão para se superar a concepção de um saber tradicional fragmentado, depara-se com o paradoxo da hierarquização dos saberes no sistema educativo, os conhecimentos valorizados são aqueles em que atendem os apelos do mercado, como a Língua Portuguesa, a Matemática e Ciências, além disso, o Componente Ensino Religioso é considerado um conhecimento de menor importância e é aquele que tem a menor carga horária.

Evidencia-se assim o conhecimento que atende as exigências do mundo atual e que dialoga com uma elite hegemônica, como afirma Souza (2019 p.24). No entanto o conhecimento que nasce e reflete a luta e a resistência de um coletivo, suas diversidades, valores e busca principalmente desenvolver a criticidade dos estudantes perde valor e importância em um sistema educativo que funciona de acordo com interesses de uma sociedade que subjuga a cultura das classes populares. E naturalmente os sujeitos que produzem estes conhecimentos de resistência, que vão ao encontro dos interesses desta elite são invisibilizados no sistema educativo.

Entende-se, ainda, que esse conhecimento desvalorizado é o conhecimento que possibilita dar vozes aqueles que estão ausentes nos currículos. Percebe-se que os antagonismos vão se desenhando no decorrer da produção do currículo. Mais uma vez indaga-se, como “transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes”? (Souza 2019 p.19), e o currículo vai sendo aos poucos uma confirmação da decolonialidade, a cultura das classes populares periféricas aos poucos sendo silenciada por uma cultura que domina e torna o outro subserviente.

Inegavelmente o currículo desempenhará um papel importante nesta ruptura de vozes silenciadas, estereotipadas e deformadas pelas vozes hegemônicas da sociedade. Este foi

um momento de reflexão na busca de uma educação não excludente e democrática, de superação dos conhecimentos fragmentados, pensar em práticas educacionais que desmascarem as dinâmicas de poder que estão enraizadas no processo histórico de cada um, é uma tarefa desafiadora. Compreendendo que o currículo pode reconstruir a história e a cultura de uma classe social marginalizada e permitir que a realidade seja desvalada e entendida e que potencialmente pode ser transformada.

3 O Ensino Religioso no Currículo do Município de Manaus

O Ensino Religioso na escola pública, em geral, enfrenta a falta de visibilidade e importância, pois o discurso de uma educação confessional e proselitista ainda prevalecem. Com a BNCC, os sistemas públicos devem se adequar e colocar em prática o que está estabelecido.

A prática de um Ensino Religioso não confessional é sustentada por normativas que garantem um ensino na perspectiva do respeito à diversidade religiosa. Como caracteriza Morin: “O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo” (2001, pg. 57). A diversidade religiosa está impregnada na identidade do povo brasileiro e os sistemas públicos de ensino tem urgência em entender, acolher e dar acesso a todos.

A educação é a engrenagem necessária para provocar as transformações na sociedade. Neste sentido, o currículo do componente Ensino Religioso deve ser o reflexo da do contexto social contribuindo para uma convivência pacífica, de respeito e de promoção dos direitos humanos. O espaço da escola pública com sua multiplicidade de sujeitos exige um olhar plural. Para que os direitos humanos se façam presentes nos momentos do convívio comunitário garantindo voz a quem está sendo silenciado,

O modelo de convivência democrática deve estar assentado no Estado de Direito e no cumprimento de todos os direitos humanos da população. Os direitos humanos favorecem a convivência democrática tanto quanto apostam em um tipo de sociedade assentada em valores democráticos e na justiça social, dimensões que se chocam com os interesses dos que defendem o benefício particular e a dominação. Os direitos humanos optam por um tipo de relações sociais e econômicas baseadas na justiça, na igualdade e na dignidade das pessoas, ao mesmo tempo em que tornam outras incompatíveis (JARES, 2008, p. 25).

Destaca-se que o Ensino Religioso, na Rede Municipal de Manaus enfrenta problemáticas comuns às demais redes públicas brasileiras, tais como: a sua invisibilidade e a falta de sua importância na formação acadêmica dos estudantes, em consequência da

hierarquização da supervalorização de determinadas áreas do conhecimento. Como descreve:

Porém, essa não é uma questão simples de ser incorporada pela escola, que tem a tradição de lidar com um padrão homogêneo de cultura imposto pelas relações de dominação e imposição cultural no Brasil desde o início da colonização. Efetivamente a educação atual nas escolas é marcada pela tensão entre homogeneização e diversidade. Essa divergência tem sido uma característica incessante da teoria e da prática educacional. (JUNQUEIRA, 2017, p.22)

No processo de elaboração do documento, a participação dos docentes consolida o diálogo para a análise crítica da proposta pedagógica vigente da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, com relatos de suas práticas pedagógicas corroborando novas perspectivas para o novo currículo. Consequentemente, o GT constata as fragilidades e equívocos da atual proposta pedagógica que não devem repetir no novo documento. Tais como: a organização dos conteúdos, as nomenclaturas utilizadas, capacidades(objetivos) que não correspondem ao conteúdo e um quantitativo de temas que extrapolam a carga horária vigente. A um olhar mais atento, observa-se que alguns temas são cópias de sumários de livros didáticos.

Nesse contexto, se iniciou a produção dos textos do componente com várias reuniões *on-line* semanais. Foram produzidos textos da área de Ensino Religioso, do componente para os anos iniciais (4º e 5º ano), para os anos finais, quadros organizadores de cada ano escolar com unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento e, também, o alinhamento das competências e habilidades no quadro dos Temas Integradores Contemporâneos.

No decorrer dos trabalhos houve a preocupação quanto ao alinhamento do currículo com a carga horária vigente (uma aula semanal), para que não inviabilize o dia a dia do docente em sala de aula. O novo currículo traz uma abordagem do contexto local e regional com o foco na progressão de aprendizagem. Kluck (2020, p. 135) enfatiza a necessidade de uma aprendizagem contínua com um “percurso de aprendizagens que se evitem rupturas nos processos, com conhecimentos de aprofundamento e ampliação paulatina”, conforme a orientação da Base.

Percebe-se, a importância da pesquisa para o desenvolvimento do trabalho, considerando, que em muitos momentos houve necessidade de interrupção a fim de se realizar leituras e pesquisas sobre os temas relativos aos fenômenos religiosos que estão presentes na BNCC e são essenciais para o currículo.

É relevante destacar que o Amazonas não oferece graduação ou especialização em Ciência(s) da(s) Religião(ões) em universidades públicas. Apenas uma faculdade particular

oferece o curso, dificultando assim a formação continuada dos docentes. A Secretaria Municipal de Educação de Manaus tem um setor que oferece formações contínuas aos docentes, porém ainda não contemplam teoricamente o necessário para uma mudança de paradigmas no fazer pedagógico. Como sustentam Caron e Filho (2020, p. 24), “defendemos a necessidade de uma formação pautada em outros parâmetros, exigindo-se uma mudança seja na organização estrutural ou acerca da organização do trabalho pedagógico.”

Ademais, o Currículo Escolar de Manaus apresenta uma habilidade específica para o atendimento da realidade local, considerando o fluxo de matrícula e transferência dos estudantes serem intensos no decorrer do ano letivo. Diante dessa situação, foi criada uma habilidade para o 6º Ano: (EF06ER01MAO) – Diferenciar o papel da tradição oral e escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos (2021, p. 838). Justifica-se porque a tradição oral na BNCC está presente no 5º ano do Ensino Fundamental e no 6º ano as habilidades e objetos de conhecimento tratam da tradição escrita e símbolos; ritos e mitos religiosos. Bem como, ao tratar dos mitos religiosos se requer igualmente o conhecimento da tradição oral, por isso, justifica-se a criação.

4 Considerações Finais

No mês de dezembro de 2020 com a aprovação do currículo pelo Conselho Municipal de Educação inicia-se uma nova etapa na Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus. Em 2021, teremos a implementação deste novo currículo com uma nova perspectiva em que o diálogo, o acolhimento as diferentes manifestações culturais, religiosas ou não terão o respeito como princípio em sala de aula e em cada prática pedagógica.

A laicidade nas escolas públicas brasileiras e a diversidade religiosa é o princípio norteador de toda prática docente. Ainda mais, em tempos em que o fanatismo, a intolerância religiosa e a discriminação se encontram visíveis no dia a dia por meio das mídias. Resistir de alguma forma é uma das possibilidades de mudança que o conhecimento assegura a todos os sujeitos aprendentes.

O trabalho de elaboração do currículo realizado de forma remota, mesmo que em tempos de isolamento social, possibilitou aos profissionais da educação um novo olhar sobre o conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso segundo a BNCC, favorecendo destaque, visibilidade e respeito ao Componente Curricular, até então, aparentemente ignorado no fazer pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. A antiga Proposta Pedagógica (2015), não contempla com clareza os eixos temáticos e necessários para o

desenvolvimento dos objetivos designados ao Componente Curricular, que é o respeito a diversidade religiosa, o acolhimento ao diferente e o enfrentamento a intolerância e a discriminação religiosa contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento da consciência cidadã e a promoção do diálogo inter-religioso.

Visto que, uma grande parte dos professores de Ensino Religioso da Rede Municipal de Manaus ainda não são licenciados na área tornam-se necessárias ações que venham subsidiar o trabalho do docente em sala de aula. Necessitando então de formação continuada e diferenciada aos diversos grupos de profissionais da Rede como: professores dos Anos Iniciais, Finais, pedagogos e gestores.

Com o propósito de compartilhar e evidenciar práticas pedagógicas a Rede Municipal realizou *lives*, organizou uma sala *Google Classroom*, elabora cadernos pedagógicos com orientações e suporte para o docente que se encontra em sala de aula, um grupo de *WhatsApp* para troca de informações e orientações imediatas.

Entende-se que o novo Currículo Escolar Municipal deve favorecer ao longo do Ensino Fundamental, o processo de consolidação das competências em prol de uma cultura de paz e uma educação inclusiva e democrática.

Referências

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. *Referencial Curricular Amazonense*. Ensino Fundamental Anos Finais. Manaus: CONSED: UNDIME, 2019.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. *Referencial Curricular Amazonense*. Ensino Fundamental Anos Iniciais. Manaus: CONSED: UNDIME, 2019.

BRANDENBURG, Laude Erandi; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; KLEIN, Remí (Organizadores). *Compêndio do ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Mec, 2017. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: junho/2021.

CARON, Lurdes; FILHO Lourival José Martins. *Ensino Religioso: Uma História em Construção*. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (organizadores). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p.15–38.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar pesquisa*. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

JAREZ, Xésus R. *Pedagogia da convivência*. Tradução Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KLUCK, Claudia Regina. *Metodologia e Didática em Face da BNCC*. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (organizadores). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p.134-155.

MANAUS, Amazonas. *Currículo Escolar Municipal*. Secretaria Municipal de Educação. 2020. Manaus.

MANAUS, Amazonas. *Proposta Curricular 6º ao 9º Ano*. Secretaria Municipal de Educação. Manaus, 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DEF UNESCO, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, S/A, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fim do Império Cognitivo A afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (organizadores). *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO RELIGIOSO: uma Reflexão Entorno do Currículo e BNCC

Regina Maria de Souza Maia²⁷

Palavras-chave: Currículo; BNCC; Ensino-aprendizagem; Práticas inclusivas; Ensino Religioso

Introdução

Ao presenciar as mais variadas reações dos alunos para com o momento da aula, em dez anos de observação e atuação no ensino fundamental, somados a um desejo antigo de pesquisa, ocorreu um questionamento: em que medida falas e brincadeiras inadequadas, recusas, atitudes de rebeldia e gestos aparentemente normais de acanhamento podem representar uma resposta opositora do aluno a metodologias inadequadas?

Na busca de respostas para esta questão, e para desenvolver um trabalho voltado em atividades significativas, prazerosas e de alcance à capacidade desses alunos, observaram-se respostas como autoestima, motivação e engajamento às atividades propostas.

Um dos aspectos percebidos por Charlot (2006) foi a dicotomia entre as responsabilidades relativas do professor e as metas dos alunos, duas línguas diferentes, que levam à falta de prazer em aprender. Com essa premissa e considerando-se a citação de Candau (1994) e Marini (1994) sobre as dimensões humanas, técnicas e políticas que devem ser observadas nos processos de ensino-aprendizagem, para obter um ensino adequado à realidade social e cultural do aluno advêm, uma questão base que vai elencar o objetivo geral deste trabalho: como o professor pode mudar sua práxis para adequar o ensino de forma a produzir uma aprendizagem agradável e desejável para o aluno?

Para responder a esta questão, esse projeto desenvolve um estudo bibliográfico de autores como Charlot (2006), Candau (1994), Veiga (2000), Hornburg (2007) e Silva, Steiner, Waldorf, Montessori, Façanha (2021), Stephanini, Morin (2001), Góis, Liechocki (2020) além da análise documental de legislação pertinente como BNCC e PNE (BRASIL, 2017 e 2014) em um estudo de natureza qualitativa e abordagem descritiva.

²⁷ Professora de Ensino Religioso da Rede Municipal de Curitiba, formação em Pedagogia com Especializações em Neuropsicologia e Aprendizagem, Processos de Aprendizagem e Inclusão.

Fundamentação teórica

A BNCC (2017) tem caráter normativo e tem como principal objetivo assegurar o direito de aprendizagens essenciais em conformidade com o PNE (2014) para todos os alunos, garantindo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Definirá normas que deverão ser consideradas na elaboração dos currículos escolares (BRASIL, 2017, p. 7).

À ideia de que o currículo não é estático e está sempre sendo construído, agrega-se ao presente estudo ideias de vários autores que concordam que o currículo não é conformado por conteúdos isolados e deve ser construído de acordo com a realidade.

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los; portanto: produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (VEIGA, 2002, p.7).

Assim, corroboram com esse conceito Hornburg e Silva (2007, p. 1), ao afirmar que currículos não são compostos apenas por conteúdos, envolvem questões de poder nas diversas relações conformadas na escola, entre professor/aluno, administrador/professor e outras relações que permeiam o ambiente escolar e mais, envolve relações sociais (classe dominante/classe dominada e questões religiosas, raciais étnicas e de gênero).

Com relação ao último ponto, a disciplina ensino religioso tão bem perfaz seu trabalho ao atender conteúdos ligados diretamente a essas questões, pois se trata de uma disciplina com forte abordagem interdisciplinar. Dito isto, cabe agregar que, tal disciplina tem a possibilidade de alcançar maior número de alunos com as suas dificuldades, pois o professor de ensino religioso atende aos alunos de todas as classes da escola.

Metodologia

A abordagem metodológica deste artigo passou por duas etapas. A primeira consistiu em uma análise documental da BNCC (2017) e PNE (2014), com o objetivo de verificar as diretrizes legais que regem a educação no Brasil tendo em vista o tema proposto.

Em segundo momento foi realizada uma análise bibliográfica dos relatos de professores da obra Práticas Inclusivas no Ensino Religioso (2021) com o objetivo de conferir as práticas e resultados em alinhavo com a legislação pertinente e apresentar resultados com o objetivo de destacar os aportes significativos e trazer uma resposta prática ao objetivo deste trabalho.

Resultados e Discussão

O desenvolvimento de uma prática pedagógica que aproxime o aluno de atividades consideradas agradáveis e desafiadoras pode melhorar seu processo de aprendizagem, seu desempenho escolar, sua autoestima e gerar uma visão crítica do ambiente social e natural. Muitos pesquisadores parceiros da mesma inquietude, na busca de proporcionar uma metodologia com diversas possibilidades de aprendizagem, produziram novas pedagogias, como a escola de Rudolf Steiner, a pedagogia Waldorf e a Pedagogia Científica de Maria Montessori.

Com estas considerações e com as exposições elencadas na revisão de literatura, pode-se inferir que as equipes diretivas escolares devam aprofundar discussões entorno das propostas da BNCC e elaborar seus currículos e suas propostas pedagógicas considerando as realidades locais onde suas escolas estão inseridas, com o propósito de assegurar a todos os alunos as aprendizagens definidas na base comum curricular.

Posto isto e pensando no currículo como realidade do aluno propõe-se, apresentar diversidade de possibilidades e considerar as habilidades sugeridas na BNCC, oferecer roteiros de estudos, mediação, curadoria, recursos mais criativos, convidar o aluno a interagir. Em contrapartida, e analisando a disciplina Ensino Religioso elucida-se que métodos e atividades didáticas atrativas devam ser construídos com vistas no fenômeno religioso transcorrido por quaisquer denominações religiosas, sendo necessária análise das práticas fundamentadas a partir de reflexões curriculares (FAÇANHA; STEPHANINI, 2021).

Partindo dessa reflexão, e pensando no exposto e com inspiração em Morin (2001) o qual indica métodos de estudo de forma interdisciplinar e poli transdisciplinar como um dos caminhos diante dos problemas complexos que as sociedades contemporâneas enfrentam. o Cap. III do livro *Práticas Inclusivas no Ensino Religioso (2020)* traz conteúdos, por exemplo, da área de Artes para trabalhar ensino religioso de forma interdisciplinar, justificado da seguinte forma: o uso da arte entre outras aptidões é capaz de agregar uma variedade de recursos que ajudam a facilitar a compreensão de conceitos principalmente abstratos que permeiam a vida do ser (GÓIS, 2013, p. 20 apud SOUZA Maia, ano 2020, p. 38)

Considerações Finais

A situação pandêmica causou uma aceleração nos meios pedagógicos, onde há muito tempo, estava sendo solicitado em termos de modernização das ferramentas e metodologias bem como a de reforçar a necessidade do uso de metodologias interativas e ativas.

No entanto, apesar da facilidade tecnológica e o avanço na oferta de atividades on-line, muitos alunos encontram-se à margem desses recursos e para dificultar ainda mais, muitos se somam a este grupo apresentando necessidades especiais.

Propor modelos interativos com o que o aluno traz e a escola pode oferecer para atender a essa gama de crianças e incluí-las atendendo às normatizações, pode-se dizer que é muito mais que um desafio é uma obrigação.

Portanto, considera-se que, com a transposição didática, atividades baseadas em uma gamificação totalmente off-line, quando arranjadas, transformam-se em atividades corriqueiras, basta agregar etapas de soluções, metas, missões, estratégias, pontuação e rankings que não precisam ser em valores numéricos podem ser medidos em valores conceituais.

Tais exercícios, tão bem se acomodam de forma a engajar as crianças em atividades fora dos meios eletrônicos, alunos necessitam de momentos fora da tela. A ideia de utilizar recursos de jogos em outros contextos, assim como o uso da arte em suas diversas possibilidades de recurso didático, sugere-se “um aprender brincando”, este modelo será prazeroso não só para o aluno como para o professor também.

Além do exposto, e para atender a um dos objetivos deste trabalho, propõe-se por meio dessa disciplina, tão interdisciplinar, o ensino religioso que alunos, não só os que apresentam necessidades especiais, sejam contemplados com práticas as quais propiciem sentir-se parte do grupo e sejam capazes de acompanhar as aulas dentro do seu ritmo e capacidade, com tarefas adaptadas à sua individualidade e de acordo às suas necessidades, onde todos os alunos percebam o outro numa perspectiva de valorização e respeito à diversidade social como um todo.

Com essas considerações, fica a sugestão de leitura do livro: *Práticas inclusivas no ensino Religioso* onde foram expostos alguns modelos de atividades e relatos simples de fácil comparação com outras situações comumente encontradas nas escolas, propõe um olhar inclusivo através de atividades práticas para que alunos com necessidades especiais ou com alguma dificuldade de aprendizagem sintam prazer em participar das aulas e realizar as atividades propostas. Apresentam-se nesta obra alguns exemplos talvez bastante singelos, mas de grande alcance, capaz de trazer ânimo ao que poderia ser uma aula desgastante e enormemente frustrante para os estudantes, ao expor suas debilidades diante dos colegas da classe.

Referências

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Vers. aprovada pelo CNE, nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Histórico da base nacional comum curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 20 de jun.de 2021.

CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes. 1994.

CHARLOTT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 31 jan./abr., 2006.

FAÇANHA, Braga Marta; STEPHANINI, Valdir. Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: os fundamentos para educação de qualidade. *Rev. Pistis & Praxis, Teologia e Pastoral*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 477-496, jan./abr. 2021.

HOMBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. Vol.3 n.10. jan-jun./2007.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SOUZA Maia, Regina M de. *O uso da Arte como recurso na prática pedagógica da disciplina ensino religioso para alunos de inclusão que frequentam o ensino fundamental*. In LIECHOCKI, Brigida K (Org.). *Práticas Inclusivas no Ensino Religioso* 1.Ed. Curitiba: Ed. Appris, 2020. P.37-48.

A BNCC, O CRMG E O ENSINO RELIGIOSO: experiência de formação continuada e construção curricular no Programa Educador Aprendiz do Município de Poços de Caldas/MG

Giseli do Prado Siqueira²⁸

Palavras-chave: BNCC. CRMG. Ensino Religioso. Formação Continuada. Construção Coletiva.

1 Introdução

O grupo de pesquisa REDECLID do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da PUC Minas vem contribuindo com a formação de educadores da educação básica em Minas Gerais e, em especial, com o componente curricular do Ensino Religioso.

Em 2018 e 2019, promoveu colóquios em parceria com o grupo de pesquisa Filosofia, Religiosidade e suas interfaces, com as universidades públicas e com as redes de ensino do município de Poços de Caldas. Nesses eventos, as temáticas orbitaram em torno da BNCC e dos Direitos Humanos. Foram propostas palestras, mesas redondas, oficinas e comunicações que enfatizaram temáticas correlacionadas a esse componente curricular.²⁹ As avaliações dos participantes revelaram a necessidade de ampliar a formação continuada de professores da educação básica, estabelecendo diálogos interdisciplinares entre Educação e Ciências da Religião.

O edital do Programa Educador Aprendiz (2019) nos foi apresentado pelo Centro Municipal de Referência do Professor (CERPRO) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Poços de Caldas, por meio do qual submetemos a proposta de um curso de formação continuada de 40 horas intitulado: Ensino Religioso na BNCC e CRMG: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, tendo como público-alvo profissionais da Educação e professores de Ensino Religioso, com encontros quinzenais de agosto a dezembro de 2019. Há que se

²⁸Doutora em Ciência da Religião – UFJF/MG. Professora do Departamento em Ciências da Religião e do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da PUC Minas – Contato: giseli@pucpcaldas.br

²⁹As produções científicas dos Colóquios promovidos em 2018 e 2019, em Poços de Caldas-MG foram publicadas no livro: SIQUEIRA, Giseli do Prado; SARES, Maria Izabel Ferezin; SOUZA, Maria José Sacssiotti de; MARIANO, Maria Teresa. **Religião, Educação e Direitos Humanos: diálogos possíveis**. Belo Horizonte: Dialética, 2020.

destacar que esse curso foi esboçado seguindo as orientações do MEC, do percurso formativo à homologação de processos, na implementação da BNCC nos estados e municípios.

O curso foi delineado com a proposição de apresentar os cenários educacionais para o Ensino Religioso diante da sua integração à BNCC e nos Currículos de Referência, especialmente em Minas Gerais. Agregou-se, por solicitação dos participantes, a construção coletiva do currículo municipal do componente curricular do Ensino Religioso, norteado pelo Documento Municipal – Diretrizes para elaboração dos Currículos Escolares (2019) proposto pela SME de Poços de Caldas.

Um estudo dos documentos normativos e referenciais, bem como a discussão de estratégias didático-pedagógicas para efetivação desse componente curricular também fez parte da pauta dos encontros mensais entrelaçando as competências gerais e as competências específicas nos planos de aula.

Ao final do percurso formativo, constituímos coletivamente um documento e o entregamos à SME e ao CERPRO. A dimensão curricular foi enriquecida com a criação de novas habilidades, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no componente curricular do Ensino Religioso atendendo as especificidades das unidades educacionais do município poços-caldense em consonância com o Plano de Convivência Ética que apresenta a necessidade de:

organização do planejamento intencional das ações institucionais voltadas para o desenvolvimento de relações humanas harmonizadas pelo exercício pleno de respeito mútuo, da justiça e de outros valores morais eleitos a partir de realidades existentes nas unidades educacionais, visando o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual da comunidade escolar. (POÇOS DE CALDAS/SME, 2019, p. 21)

Soma-se a esse contingente a proposta de elaborar o currículo pautado em quatro eixos temáticos que norteariam a abordagem metodológica como critério a educação reflexiva, sendo: Eixo 1 – Educação científica; Eixo 2 – Direito à Cidade; Eixo 3 – Arranjos Culturais e, por fim, o Eixo 4 – Expressão, Corpo e Movimento.

Não podemos desmerecer os esforços empenhados e os desafios superados bem como enaltecer a aprendizagem estabelecida no processo de formação continuada, mas a intenção aqui é descrever, analisar e registrar, nesse espaço de comunicações científicas, o percurso realizado.

2 Documentos normativos e norteadores da construção coletiva

A homologação do documento normativo da BNCC em 2017 inferiu nossa empreitada de implementação do referido projeto nos estados e nos municípios brasileiros. A participação popular, a experiência de cada localidade e a aprovação dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação constituíram parte da laboração regulatória dos Direitos de Aprendizagem.

Transcorrido o caminho de (re)elaboração dos documentos referenciais e aprovados em seus respectivos conselhos, amplia-se o Referencial Curricular com o detalhamento das orientações metodológicas, pedagógicas e as interrelações possíveis entre habilidades e objetos de conhecimento de diferentes componentes curriculares para sua efetivação nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas e nos Planos de aulas dos professores. Há sempre que se ter em mente que os currículos implicam determinada visão de educação e do processo de ensino a partir dos conceitos fundantes, dos objetivos formativos e da proposta avaliativa.

O Plano de Convivência Ética apresentado como conceito fundante e articulado aos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educacionais quando sinaliza que:

Poços de Caldas como o primeiro município brasileiro a incluir a Convivência como política pública educacional. Nesse sentido, reafirmamos nosso compromisso com a educação pública que vislumbra nas relações humanas o potencial para o pleno exercício da justiça, do respeito e da transformação social. (POÇOS DE CALDAS/SME, 2019, p. 32)

A designação de uma convivência ética e seus desdobramentos como: justiça, respeito e transformação social aproximam-se das competências específicas do Ensino Religioso apresentadas na BNCC e replicadas no CRMG, dentre as quais se destacam:

Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. (BNCC, 2017, P. 435)

Salienta-se que a construção curricular que em Minas Gerais ocorreu oficialmente nos documentos normativos dos Conteúdos Básicos, na década de 90, e posteriormente no Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental (CBC) construídos coletivamente, entre os anos de 2010 e 2014, nos quais o Ensino Religioso se fez presente e, deixou-nos o legado de que é necessário despertar sentido(s) para se empreender em projetos de vida, perpassou a

redação do Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) quando destaca que o objetivo do Ensino Religioso é:

oportunizar que os educandos reflitam sobre suas experiências, vivências, sobre as culturas e tradições religiosas, aprofundando e formulando **sentidos** para a construção de seus projetos de vida com qualidade, com atitude dialogal e de respeito, em vista de uma cultura solidária e de paz. (MINAS GERAIS, 2019, p. 885)

Sem perder de vista o objetivo do Ensino Religioso no CRMG, as competências específicas desse componente curricular na BNCC e os eixos do Plano de Convivência Ética propostos no Documento Municipal – Diretrizes para elaboração dos Currículos Escolares de Poços de Caldas investiu na elaboração de habilidades que entrelaçassem os eixos condutores do como fazer para alcançar as competências gerais e as aprendizagens essenciais para o século XXI.

3 Metodologia

O objeto de estudo dessa comunicação versa sobre a construção coletiva do documento curricular do Ensino Religioso por meio do curso de formação continuada do Programa Educador Aprendiz da Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas, a partir das implementações da BNCC e teve como objetivo descrever e analisar a experiência de educadores em formação na composição do currículo municipal ampliado com novas habilidades dos eixos: Educação Científica, Direito à Cidade, Arranjos Culturais e Expressão, corpo e movimento, propostos pelo Documento Municipal – Diretrizes para elaboração dos Currículos Escolares (2019) para o município de Poços de Caldas. Desse modo propôs-se a responder a seguinte indagação: a construção coletiva do currículo do Ensino Religioso da rede municipal poços-caldense atendeu as orientações da BNCC, do CRMG e do Documento Municipal?

A pesquisa seguiu as vertentes da pesquisa qualitativa agregando a pesquisa bibliográfica e documental. A descrição das etapas como forma de registro do processo coletivo dos participantes do curso de formação continuada bem como a elaboração das habilidades registradas num documento entregue a SME e ao CERPRO constituem-se como elementos fundamentais à análise textual discursiva, que na perspectiva de MORAES; GALIAZZI (2006, p. 118):

análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas

unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos.

E permitiu que os subsídios necessários à interpretação dos resultados e da análise do contexto numa abordagem qualitativa.

4 Resultados e Discussão

O curso de formação continuada foi planejado com antecedência à sua efetivação, apresentado em forma de projeto ao edital público do programa Educador Aprendiz. A aprovação e a parceria estabelecida viabilizaram os encontros contando com a participação de professores das redes de ensino do município e pesquisadores do grupo de pesquisa REDECLID.

Nos primeiros encontros, a demanda de construção curricular do Ensino Religioso com enfoque na realidade e demandas das unidades educacionais foram manifestadas. Um diagnóstico educacional do município, quantitativo e qualitativo, foi delineado a partir de pesquisas efetivadas, dos dados do censo escolar e da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares.

Os estudos dos documentos normativos e norteadores foram fundamentais na identificação dos pontos de inter-relação e de interseção que deveriam pautar a construção dos eixos do Plano de Convivência e do Ensino Religioso.

E por fim, a elaboração e revisão de cinquenta e duas novas habilidades, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que podem ser desenvolvidas em progressão das aprendizagens e nas interfaces curriculares por meio de projetos. Evidencia-se que os demais componentes curriculares foram examinados para exercitar as possibilidades de diálogo interdisciplinares.

5 Considerações Finais

Mesmo tendo cooperado em momentos diferentes na construção de documentos curriculares mineiros do Ensino Religioso nos anos 90 e entre 2010 e 2014, posteriormente atuado nas audiências públicas da BNCC, nas várias versões apresentadas e na colaboração direta à equipe que redigiu as habilidades do documento normativo homologado, laborado na implementação da BNCC no estado de Minas Gerais como redatora do Currículo de Referência e revisora crítica de documentos curriculares de outros estados brasileiros e ter sido desafiada a colaborar na construção coletiva do documento curricular de Poços de Caldas, foi sem dúvida um grande desafio e uma grande aprendizagem.

O grande desafio foi conciliar a formação continuada de um componente curricular face à compreensão das proposições da BNCC que foram delineadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelo Plano Nacional de Educação. (MODER, 2017). Acrescido da mudança estrutural da forma como se concebe aprendizagem por competências e habilidades, tendo o educando como centro do processo de novas estratégias pedagógicas.

A grande aprendizagem foi construir coletivamente um documento que respaldará os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educacionais a partir da realidade escolar.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares*. Brasília, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-novapdf&Itemid=30192 . Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do ensino fundamental*. Brasília, MEC/SEB, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. *Lei no 13.005, 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (PNE 2014 – 2024). Brasília: Planalto, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG*. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMlreNtzy719UMz/view. Acesso em: 15 jul. 2021.

MODER, Max. *Reflexões de apoio para o desenvolvimento curricular no Brasil: guia para gestores educacionais*. Brasília: UNDIME, 2017. E-book. Disponível em: <http://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2017/09/Reflexoes-de-apoio-para-o-desenvolvimento-curricular-no-Brasil-guia-para-gestores-educacionais-1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

POÇOS DE CALDAS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes para elaboração dos currículos escolares*: documento municipal. E-book. Flávia Maria de Campos Vivaldi (org.). Poços de Caldas: SME, 2019. Disponível em: <https://sites.google.com/view/diretrizescurricularespocos>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdos Básicos: Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª Série do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: SEE, 1995.
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdos Básicos: 5ª à 8ª Série – opcional para o primeiro ano do Ensino Médio*. Belo Horizonte: SEE, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental: anos iniciais – Ciclos de Alfabetização e complementar*. Belo Horizonte: SEE, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental: anos finais: ciclos intermediário e da consolidação*. Belo Horizonte: SEE, 2014.

SIQUEIRA, Giseli do Prado; SARES, Maria Izabel Ferezin; SOUZA, Maria José Sacssiotti de; MARIANO, Maria Teresa. *Religião, Educação e Direitos Humanos: diálogos possíveis*. Belo Horizonte: Dialética, 2020.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO: aventuras, descobertas e construções

Karina Ceci de Sousa Holmes³⁰

Maria José Torres Holmes³¹

Palavras-chave: Ensino Religioso; Educação Infantil; Práticas Educativas; Currículo

1 Introdução

O Ensino Religioso (ER) desempenha um papel essencial na formação das crianças, principalmente da Educação Infantil, quando trabalhado diante da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (PCNER), que garante “o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos, buscando disponibilizar esclarecimentos sobre o direito à diferença, valorizando a diversidade cultural religiosa presente na sociedade” (PCNER, 2009, p. 8).

É de fundamental importância a oferta deste componente curricular nas escolas por ser um tema debatido constantemente, pois não convém regredirmos acerca de muitos não compreenderem que o ER, não é a mesma coisa de Educação Religiosa, que não é apenas referente à prática de uma única religião sendo este, um grande desafio, permitir que os alunos desvendem o mistério do desconhecido.

As bases teóricas que cercam este componente curricular precisam ser compreendidas de forma considerável, em razão de ajudar na compreensão dos futuros docentes, pesquisadores ou mesmo curiosos que gostam de se inteirar sobre este tema.

O objetivo desta pesquisa é: Discutir e comprovar a importância do ER no currículo da Educação Infantil, se essa é à base da formação humanística. Destaca-se também apontar as dificuldades e a carência de docentes que sentem dificuldades em trabalhar com esse componente curricular, por se sentirem despreparados, para assumir tal função, principalmente quando se trata da Educação Infantil.

Entende-se que o problema não está exatamente no campo acadêmico, mas sim na própria concepção de cada docente, assim como, pela carência de Cursos nessa a área da(s)

³⁰ Pedagogia - UVA/CE. Mestranda em Ciência da Informação – UFPB. E-mail: karinaholmes.holmes@gmail.com

³¹ Mestra e Doutoranda em Ciências das Religiões - UFPB. E-mail: mjtholmes@yahoo.com.br

Ciência(s) da(s) Religião (ões). O ER na escola está amparado pela Legislação, Resoluções e a BNCC. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 210, §1º decreta:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

O ER no Brasil torna-se um marco na história, pela Lei nº 9475/97, com a nova redação ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, quando houve uma mobilização da sociedade brasileira envolvendo grandes entidades, representantes de diferentes setores e comprometidos em buscar com que o ER tivesse seu espaço na escola pública, na Educação Básica (FONAPER).³² que passou a vigorar com a seguinte redação:

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

Caron afirma que: "O Estado brasileiro admitiu o ER como disciplina, por considerá-lo um importante componente na educação integral do cidadão" e que "esse ensino está voltado para aguçamento da sensibilidade religiosa, tendência nata do ser humano" (CARON, 1997, p.37).

Todos têm sua sensibilidade e crenças, todos têm alguma coisa, que os leva acreditar em algumas concepções que possam estar inserido ou não dentro de uma determinada religião. O ER compreendido como componente curricular, deve ser entendido não como ensino da religião na escola, mas como um desenvolver do ser humano diante de sua realidade e favorecer um diálogo inter-religioso (CARON, 1997). Dessa forma temos:

[...] Ensino Religioso, a partir do seu objeto de estudo e da concepção curricular via eixos temáticos estruturados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apresentam esse ensino como área de conhecimento e não um espaço de doutrinação de uma ou mais denominações religiosas, o que é tarefa restrita da família e da comunidade religiosa. (PCNER. 2009 p. 07).

Diante dessa afirmação é que percebemos o quanto o professor deve ser consciente de que falar de religião na sala de aula não é defini-la, pois até então a religião não tem

³² Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso na luta pelo ER.

definição única, é um termo conceitual ao nosso entender, que se unifica com a cultura onde está inserida, onde se frequenta e/ou no que faz bem.

Para Freire (2009) em seus objetivos era defender a escola para que ensinasse os alunos a ler o mundo para transformá-lo. E como será o ER implantado na escola, compreendendo a Educação Infantil? O emprego deste componente curricular na Pré-Escola é compreendido de certa forma insipiente, dito por algumas pessoas que desconsideram o valor do ER.

2 Fundamentando a importância do ensino religioso na educação infantil

Entendemos que, é na educação infantil onde o professor planta informações fundamentais que serão transformadas em conhecimentos. Onde futuros docentes poderão colher frutos desses conhecimentos, pois se desde o início for trabalhado a socialização, o bem estar com o outro, o gosto pela leitura, o respeito, a autonomia de se mostrar e não ter vergonha de se expressar do seu melhor jeito.

Assim, teremos crianças com ideias e pensamentos diferenciados, crianças com atitudes não só com o que lhe foi ensinado em casa porque "a família é o primeiro elemento social que influi na educação." (PILLETI, 1990, p.17). Por conseguinte, supõe-se que é onde muitas vezes encontra-se o principal problema, que se dá "pela falta de preparo de muitos pais para exercer integralmente essa função." (PILETTI, 1990, p. 17).

(OLENIKI / DALDEGAN 2004, p. 57) completam essa afirmação de Piletti em relação à criança e afirmam:

A criança na Educação Infantil vivencia uma experiência social que deve ampliar a experiência familiar [...] o cuidar e o educar não se dissociam, mas são interdependentes, articulam-se para oferecer atenção e promoção de meios para o desenvolvimento e formação da criança, proporcionando condições que a ajudem na construção de sua autonomia.

Essas afirmativas dos autores acima são muito importantes. Em se tratando de educação, os primeiros educadores, são os pais. Todavia, temos a escola, onde se busca uma educação aprimorada recebendo o estudante, com a sua bagagem cultural, imbuído de seus valores familiares para viver e conviver com outras pessoas, possuidora de outros valores culturais e, assim adquirindo novos conhecimentos, a partir do conhecimento científico.

Por outro lado, vale destacar que além da Educação "[...] a Escola é o espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados". (PCNER, 2009 p.34-35).

A escola não é a única responsável pela educação das crianças ela será apenas um meio de agregar condições e abertura para tais discussões educacionais e para que isso ocorra é preciso ajuda e compreensão tanto da família como da comunidade. A lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece, Na Seção II da Educação Infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Sendo a Educação Infantil, a primeira etapa da educação, deveria ser bem mais valorizada na questão de políticas públicas, de profissionais capacitados e de governantes preocupados com os futuros cidadãos e com a nossa realidade.

Educação não se confunde com escolarização, pois a escola não é o único lugar onde a educação acontece. A educação também se dá onde não há escolas. Em todo lugar existem redes de estruturas sociais de transferências de saber de geração para outra. Mesmo nos lugares onde não há sequer a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado existe educação. (PILETTI, 1990, p.16).

Portanto, é fundamental que se dialogue sobre a importância desse conhecimento que tanto se fala, vejamos: "Como todo conhecimento humano é patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso³³ deve também estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso." (PCNER, 2009, p. 35). Pois esse tipo de conhecimento tem relação com o ER. Educando a criança como pessoa cidadã participante do universo e como ser único, situado no mistério Transcendente que se manifesta por meio da religiosidade, tem muito significado na sua vida futura.

Portanto, o ER é de muita eficácia na Educação Infantil, e por isso deve estar incorporado em seu currículo, ressaltando sua importância de ser inserido desde cedo nos Centros de Referências em Educação Infantil (CREIS). Isso, porém "[...] contribui para o

³³ Conhecimento religioso significa o objeto de estudo do Ensino Religioso, considerando o fenômeno religioso de cada tradição cultural religiosa. Entende-se também como um conhecimento humano

estabelecimento de novas relações do ser humano com a natureza a partir do progresso da ciência e da técnica". (PCNER, 2009, p. 34).

É na Educação Infantil uma das melhores fases de se trabalhar o ER, por absorverem com facilidade o que lhe é ensinado. É a fase do brincar, do imaginar, do aprender de forma divertida, como assegura Froebel:

[...] as brincadeiras são o recurso no caminho da aprendizagem. Não são apenas diversão, mas um momento de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo. Com base na observação das atividades dos pequenos com jogos e brinquedos. (FROEBEL, 2009, p.47)

Diante da fala desse autor, vale ressaltar a importância do ER desde cedo, para as crianças, pois, é através do lúdico que a criança se desenvolve em vários aspectos quer seja sócio-cultural-religioso. A BNCC (2018, p. 38) tem um excelente foco no modo de abordar sobre a Educação infantil, dando destaque a uma de suas competências: "Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas."

A educação infantil é sempre um desafio para o professor³⁴ principalmente quando se trata da convivência. Vimos desde cedo crianças na defensiva, mesmo sendo tão inocentes percebemos isso quando não querem estar perto de outras crianças por causa da cor, do cheiro, entre outras. Todavia, "deve-se começar a formação muito cedo, pois não se deve passar a vida aprender, mas a fazer" (COMÊNIO, 2009, p. 33). Para Carniato (2002, p. 07) afirma que "a escola educa o ser humano como pessoa cidadã participante e responsável, mas também como ser único, situado no mistério transcendente que se manifesta por meio da religiosidade".

3 Metodologia: Como compreender a diversidade religiosa na educação infantil

Assim, nos indagamos como trabalhar e falar do criador, de Deus, Ala, Javé, Tupã e Olorum, entre outras denominações aos pequeninos, se na maioria dos CREIS e escolas do ensino fundamental não possuem professores preparados para essa importante missão? Isso, só será possível quando houver um diálogo sobre a nossa diversidade. E por onde começar?

Em primeiro lugar, é começar por uma roda de diálogo, falando sobre pessoas, lugares, natureza e outros, através de cartazes. Perguntando, para as crianças se tudo é igual,

³⁴ Quando se fala, "o professor," referimos a todos (as) no geral, seja ele qualificado ou não.

ou existem diferenças? Chamando atenção sobre as cores, as plantas, os animais, as casas os templos sagrados. Deixá-los bem à vontade para falarem o que pensam... Então, se não são iguais é porque são diferentes. Quando tratamos das diferenças, tratamos da nossa diversidade de pessoas, lugares, culturas, religiões, do sagrado com seus vários nomes, entre outros.

Embora, esse componente curricular, seja mesmo um desafio, muitos se questionam, para que trabalhar o ER na educação infantil se eles não entendem nada? Por conseguinte, ROGERS (2009, p. 100), assim afirma, quando se refere à Educação: “a única coisa que se aprende realmente faz diferença no comportamento da pessoa que aprende é a descoberta de si mesma”. Fato importante na vida de pessoa.

4 Resultados e Discussão

Quadro n°. 1- Dos objetivos da Educação Infantil, do ER e Pré-Escola³⁵

Objetivos da Educação Infantil (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil)	Objetivos do Ensino Religioso (Referencial Curricular Nacional para o ER).	Objetivos do ER na Pré-Escola (Sugestão)
Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.	Possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que tem na liberdade o seu valor inalienável.	(Re) conhecer diferentes manifestações culturais religiosas, demonstrando atitudes de respeito frente a elas.
Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.	Refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano.	Oportunizar estudos e reflexões acerca das relações humanas, do respeito às diferenças e à diversidade religiosa.
Utilizar as diferentes linguagens (corporal), musical, plástica, oral e escrita ajustadas as diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido.	Promover o diálogo como um dos elementos construtores da cidadania, da reverência e da alteridade.	Ampliar a capacidade e as possibilidades de interação e comunicação por meio de diferentes linguagens, nas perspectivas de aprender a conviver com as diferenças.

Fonte: MEC - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010 e FONAPER- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER, 2009)

³⁵Quadro elaborado pelas autoras: Costa; Melo; Quaresma. Ensino Religioso na Educação Infantil: contribuições para o trabalho pedagógico. Livro: Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares. Obra 20 anos do FONAPER 2015.

Um relato de caso

Esta pesquisadora prestava serviços numa instituição pública municipal, sentia-se insatisfeita, porque queria inserir no seu Plano de trabalho, os conteúdos de ER e, por isso não era compreendida: Sentia-se a própria “Professora Maluquinha” de Ziraldo. Mostrou à gestora e comprovou a importância do ER na Educação Infantil ofertando aula aos educandos de portas fechadas. Embora a gestora não quisesse, mesmo assim as crianças gostavam demais das aulas.

Imagem 1 e 2- sala de aula /CREI
Crianças de 3-4 anos. Aula de ER



Fonte: Arquivo próprio

Cf. PCPB da Educação Infantil. “No dia a dia, as crianças vão se percebendo e, percebendo os outros como diferentes.” (PCPB, 2018, p. 41)³⁶

5 Considerações Finais

Trabalhar o fenômeno religioso é um ato, que pode se transformar em um hábito e, para muitos é um desafio a ser conquistado, como para outros uma obrigação. Mas, o que vem a ser uma boa prática de ensino? Seria passar conteúdos, informações ou seria basicamente os dois juntos de uma maneira que não seja apenas com leitura, mas com diversão incluindo o lúdico, oralidade e outros.

Esta é uma sementinha lançada num solo fértil, cultivada com as mãos cuidadosas de educadores. Adubada com amor e afetividade. Com responsabilidade e compromisso, de maneira efetiva. Enquanto uma plantinha, ela vai brotar no coração das crianças frutificando o seu "Jardim da Infância" que será chamado de "Jardim da Diversidade", livre de fanatismo, preconceito e desrespeito.

³⁶ PCPB- Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Equipe de Educação Infantil. 2018, fundamentada na BNCC 2017/2018

Devido a tantas lutas e decepções não podemos cruzar os braços. Devemos nos filiar ao FONAPER na certeza que estamos no caminho certo. Por outro lado, uma das melhores maneiras para que ER seja praticado da forma mais desejada é, conscientização de docentes, e/ou futuros docentes.

Referências

- BARCELLOS, Lusival Antonio; HOLMES, Maria José Torres; LELIS, Daniel. Ensino religioso. In: FERREIRA, R. R. S.; MELO R. S. S. (Org/coord.). *Proposta Curricular Educação da Paraíba: educação infantil e ensino fundamental*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 2018 p. 364-380
- BRASIL. *Base Nacional comum curricular (BNCC)*. MEC, 2017/ 2018
- BRASIL. Lei 9394/96. *Nova redação do Art. 33. Lei nº. 9475/97 de 22 de julho de 1997*. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, 23 de julho de 1997
- BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 07/12/2020
- CARNIATO, Maria Inês. *Viver é muito bom*: São Paulo: Paulinas, 2002. (pré-escola: livro do professor). Coleção Ensino religioso fundamental
- CARON, Lurdes *et al.* *O Ensino Religioso na nova LDB: histórico, exigências, documentário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997
- COMÊNIO. (Jan Amos Komenský). O pai da didática moderna. *Revista Nova Escola - Grandes Pensadores*. São Paulo, edição especial, v.1 e 2, n.25, p. 32-34, Ed. Abril, jul/2009
- COSTA, Iolanda Rodrigues da; MELO, Maria de Lourdes Santos. QUARESMA, Rosilene Pacheco. Ensino Religioso na Educação Infantil: contribuição para o trabalho pedagógico. In POZZER, Adecir. *et all* (Orgs). *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Obra 20 Anos do FONAPER. Florianópolis SC: Saberes em Diálogo, 2015
- FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009
- FREIRE, Paulo. O mentor da educação para a consciência. *Revista Nova Escola- Grandes Pensadores*. São Paulo, edição especial, v.1 e 2, n.25, p. 32-34, Ed. Abril, jul/2009
- FROEBEL, Friedrich. O formador das crianças pequenas. *Revista Nova Escola - Grandes Pensadores*. São Paulo, edição especial, v.1 e 2, n.25, p. 32-34, Ed. Abril, jul/2009

OLENIKI, Marilac Loraine R.; DALDEGAN, Viviane Mayer. *Encantar: uma prática pedagógica no ensino religioso*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. 11ed. Editora. Ática, 1990

POZZER, Adecir. *et all (Orgs). Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares. Obra 20 Anos do FONAPER*. Florianópolis SC: Saberes em Diálogo, 2015

ROGERS, Carl. Um psicólogo a serviço do estudante. *Revista Nova Escola - Grandes Pensadores*. São Paulo, edição especial, v.1 e 2, n.25, p. 32-34, Ed. Abril,jul/2009

O CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO: por uma cultura de paz

Maria José Torres Holmes³⁷

Palavras – Chave: Ensino Religioso, Currículo, Ensino Fundamental, Cultura de Paz.

1. Introdução

O Ensino Religioso (ER), de acordo com a sua especificidade, não deve ser confundido com nenhuma outra ciência humana, pois apresenta um grande desafio de como despertar o educando para a percepção do Transcendente, sem fazer proselitismo. Observa-se que em cada cultura religiosa existem normas de valores e essas se apresentam com ensinamentos para a construção da cidadania e da paz. É onde o fazer pedagógico se espelha para levar aos estudantes o conhecimento do Ethos de cada cultura religiosa, objetivando os valores de uma visão holística em favor da cultura de paz.

Nessa linha do tempo o ER tem uma história que acompanha todo o processo educativo do País. Nesse ponto, a História do Brasil, da Educação Brasileira e a do Ensino Religioso tiveram um percurso assinalado na mesma época pelos fatos sócio-político-econômico do País, impostos para os brasileiros até os dias atuais. Para compreender o Ensino Religioso na escola brasileira é necessário conhecer um pouco da sua trajetória, desde os primórdios da era colonial até a contemporaneidade. Pode-se situá-lo em três modalidades ao longo da história:

1-Modalidade colonial regalista que se confunde com o período colonial e o Império, sob o regime do padroado e do regalismo. A religião católica mantinha privilégios junto à coroa e o monopólio do ensino.

2-Modalidade liberal que passou pelo período republicano, o qual era mantido na escola numa perspectiva liberal, o que resultou numa frequência a ele de ser opcional para o aluno.

3-Modalidade fenomenologia da/s Ciência/s da/s Religião/ões que se apresenta com outro ponto em destaque detalhado pelo fenômeno religioso, pelas leis que abordam sobre o encaminhamento deste componente curricular, no âmbito da escola, bem como: Ser ancorado pela Constituição Federal de 1988 que aponta no artigo 210 a sua inclusão nas

³⁷ Mestra e Doutoranda em Ciências das Religiões pela UFPB. Profª de ER da Rede Pública Estadual da Paraíba. Aposentada. E-mail: mjtholmes@yahoo.com.br

escolas públicas brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 com a substituição do artigo 33, que gerou a Lei 9475/97, (Lei do ER).

Além da Resolução CEB nº. 02 de 7 de abril de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino; a Resolução de nº 04 de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Resolução de nº 07 de 14 de dezembro de 2010, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Salientando que todas fundamentam o ER no currículo das escolas públicas.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) junto à legislação e Resoluções fortaleceram este componente curricular diante do MEC, cuja intencionalidade é respeitar o estado laico, a pluralidade da escola e a sua diversidade cultural religiosa existente no contexto escolar.

Na BNCC, (2017 p. 432), estabelece quatro objetivos para o Ensino Religioso, entre estes, destaca-se um: a) “Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos.”

No cotidiano da escola ainda é perceptível o trabalho do professor de ER, ser visto como atividades isoladas, ou até mesmo consideradas como conteúdos que nada acrescentam para a formação cidadã. Por outro lado, é papel da escola desenvolver um trabalho coletivo que respeite a diversidade cultural religiosa para promoção de uma cultura de paz.

FREIRE afirma que: “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (2006, p. 98). Nessa concepção freiriana, percebe-se que a educação é o primeiro passo que gira em torno da família, credo e nação, numa construção singular própria para uma cultura de paz.

2. O caminhar do processo educativo do ensino religioso, pela fundamentação teórica

Esse caminhar apresenta-se de certa forma uma valorosa história com muitos avanços e alguns retrocessos, tendo em vista todo o aparato legislativo a favor do ER que

acompanhado de seus documentos é mais uma causa por esta luta que persiste. Observa-se na fala de OLIVEIRA³⁸ ao afirmar:

Timidamente e com muito receio, em meio a dores e marcas históricas, a vida foi se fazendo presente no seu eterno renascer. No âmbito do Ensino Religioso, novas possibilidades foram sendo gestadas, entre elas profundas reflexões em relação à sua identidade e objeto de estudo. (OLIVEIRA, Lilian Blanck, 2016 p. 17).

Esta autora se refere sobre as dificuldades pelos quais passou o Ensino Religioso. Suas idas e vindas, avanços e retrocessos e a luta dos educadores que nunca desistiram destes momentos históricos. Pode-se constatar isso nos escritos de textos e artigos, trabalhos acadêmicos, tais como: TCC; Dissertações e Teses. Até mesmo no site do FONAPER³⁹ situam-se através das documentações, numa abordagem que situam o ER no currículo da escola pública, através dos processos da formação de professores, bem como do ensino e aprendizagem.

Diante desses contra tempo, neste momento a grande preocupação do (FONAPER) é sistematizar o “Currículo do Ensino Religioso”, isto é, propor um novo “Referencial Curricular Nacional para o Ensino Religioso” com bases na Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em “Ciências da Religião.” Na BNCC e Legislação, cuja pesquisa científica dos conhecimentos culturais religiosos colabore para com a formação de cidadãos críticos, reflexivos, sabedores de seus direitos e deveres, resultando num momento ímpar para o ER.

Por conseguinte, docentes e discentes possam compreender sobre os fenômenos religiosos, estabelecidos na diversidade, cujo diálogo e a cultura de paz, faça parte do currículo, deste componente curricular, na busca de sensibilizar a sociedade a respeito das diversas formas de proselitismo, preconceito e fanatismo religioso, causando assim, vários tipos de violência.

Destarte, o grande significado do fenômeno religioso em sala de aula mostra a grande riqueza cultural existente, na diversidade cultural religiosa, um conhecimento religioso importante, tido como objeto de estudo do ER.

Andrade (2003, p. 11) afirma: “A intenção educativa de uma escola é definida por seu currículo, projeto que preside as atividades escolares e orienta a ação dos professores.” Daí a importância de se repensar a implementação do PPP da escola com a finalidade de construir

³⁸ Escritora do Prefácio do Livro: Ensino Religioso Esperanças e Desafios: reflexões da práxis do cotidiano escolar. (2016, p.17).

³⁹ www.fonaper.com.br

um currículo que realmente contemple a construção do conhecimento para o sucesso do ensinar e aprender, importante no processo cidadão. Por outro lado, é papel da escola, dar continuidade à formação humana.

Entretanto, tais instituições no que diz respeito aos seus princípios, precisam trabalhar coletivamente no sentido de caminhar em sintonia para completar a formação deste cidadão que se quer formar. Pois o reconhecimento do outro, enquanto ser humano é fundamental, para que esse espaço das relações humanas fique distante da exclusão.

É necessário, portanto, que a escola contribua para esta formação possibilitando aos educadores a compreensão de que o espaço de sala de aula é um lugar onde existem conflitos e diferenças e o seu papel principal é estar aberta ao diálogo, e ao respeito para com todos/as.

FREIRE (2006, p. 65), afirma que: “A prática docente especificamente humana é profundamente formadora, por isso ética”. Todavia, este grande educador já dizia que: “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.” Pois assim ele complementa que: “*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*” (FREIRE 2006, p. 98). Deduz-se então que numa ação onde o diálogo é permanente, ambas as partes educador e educando crescem juntos na construção do conhecimento.

A construção deste texto proporciona ainda estabelecer os conteúdos que poderão dar mais firmeza no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a proposta de um currículo que respeita a diversidade sócio-cultural-religioso e, portanto, étnico-sexual existente na sociedade que vai refletir na escola. Portanto necessita de educadores preparados para desempenhar tal função. E como rever esta questão? De acordo com OLIVEIRA *et al*, (2007, p. 124):

A atual proposta de Ensino Religioso requer um profissional de educação com: formação adequada ao desempenho da ação educativa; abertura ao conhecimento e aprofundamento permanente de outras experiências religiosas além da sua; consciência e espírito sensível voltados à complexidade e pluralidade da questão religiosa; disposição ao diálogo, com capacidade de articulá-lo à luz das questões suscitadas no processo de aprendizagem dos estudantes; uma vivência de reverência à alteridade; capacidade de ser o interlocutor entre a escola e a comunidade, reconhecendo que a escola propicia a sociabilização do conhecimento religioso sistematizado, ao passo que a família e a comunidade religiosa são os espaços privilegiados para a vivência religiosa e para a opção de fé. (FONAPER, 1997).

O FONAPER, caminhando para seus 26 anos, de atuação e luta objetivando a efetivação do Ensino Religioso em todo o Território Nacional, nunca desistiu deste foco, dando seus avanços, recuando quando necessário e ao mesmo tempo refletindo na busca de novos

valores para estruturar o Ensino Religioso através do Curso em Ciência(s) da(s) Religião (ões) nas IES de cada Estado da Federação. De acordo com o autor CORTELLA (2006, p. 20), assegura que: “O Ensino Religioso é parte fundamental da tarefa educativa e, como tal, precisa de robusta base científica, religiosidade consciente, solidez pedagógica e compromisso cidadão”.

Observa-se que muitos autores e teóricos procuram escrever sobre isso o que fortalece cada vez mais o foco desta temática. Pois é muito importante a base de formação dos docentes neste momento, assim como o fortalecimento dessa construção curricular. Assim afirma Sacristan:

Se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, [...] (SACRISTÁN, 2008 p. 18).

De acordo com este teórico: “Numa sociedade avançada, o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo. Uma escola “sem conteúdos” culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida. [...]” (SACRISTÁN, 2008, p.19).

3 Metodologia fundamentada na pesquisa bibliográfica

Todo cidadão é dotado de direitos e deveres. Isto faz parte da vida do sujeito garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 5º.

Este cidadão ao nascer tem o direito de ser registrado, de estudar, a trabalhar, a liberdade, fazer escolhas de ter ou não ter sua crença religiosa, ou até mesmo de não acreditar em um ser Transcendental, ser respeitado, enfim uma diversidade de opções, dotado de direitos e deveres.

A BNCC (2017 p. 432) assegura com um importante objetivo: b) “Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos”

4 Resultado: o currículo do ensino religioso

Está é uma referência da proposta curricular da PCPB que tem por objetivo Desenvolver os conteúdos base do ER que devem ser estudados em sala de aula. Apresentam-se aqui apenas uma mostra de dois planos. 1º ano e 9º Ano.

Quadro nº 1- Modelo do plano de ensino religioso de acordo com a PCPB 2018

ENSINO RELIGIOSO - 1º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA: IDENTIDADES E ALTERIDADES		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS	HABILIDADES
1- Trabalhar a identidade da criança, reconhecendo-se como cidadão diante do outro, desenvolvendo o respeito e a sua capacidade de se relacionar com o outro (socialização).	1- Alteridade - Eu; - Eu sou com o outro; - Eu e o outro; - Eu e o outro somos nós.	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. (EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.
2- Perceber as diferenças e semelhanças das pessoas, reconhecendo a existência da amizade, a importância de se relacionar positivamente com os outros, tanto na escola quanto na família.	2- Imanência e Transcendência - As diferenças de cada um; - Símbolos religiosos das pessoas; - Lembranças na vida das pessoas; - Na família, memórias; - Na comunidade.	(EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um. (EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida.
UNIDADE TEMÁTICA: MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS	HABILIDADES
3- Identificar junto às crianças as suas lembranças que demonstram os sentimentos de afetividade, as festas familiares que recordam os seus saberes na contribuição para o seu desenvolvimento no entendimento e compreensão sobre a ideia do sagrado na vida das pessoas, através dos símbolos religiosos.	3- Sentimentos, lembranças, memórias e saberes: - As festas infantis; fotografias; família; - A ideia de um ser superior; - Os símbolos religiosos; - O sagrado na vida familiar; - A sacralidade dos símbolos religiosos para as pessoas.	(EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um.
4- Compreender que a nossa história está ligada pela simbologia que se expressa à ideia do divino de maneiras diversas, nas experiências culturais e nas diferenças com o outro.	4- História das narrativas históricas: - Eu e minha história; - Contos; - Mitos; - Parábolas.	(EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.

PCPB - Proposta Curricular da Paraíba – 2018. Fundamentada pela BNCC 2017-2018

“Cada tradição religiosa apresenta o seu fenômeno religioso, a partir da visão histórica de uma cultura, a forma como age no mundo, o sentido da vida, se fundamentando numa concepção transcendental. [...]” (HOLMES, 2016 p.27).

Quadro nº 2 - Modelo do plano de ensino religioso de acordo com a PCPB 2018

ENSINO RELIGIOSO - 9º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA: CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<p>1- Debater e descobrir as dimensões e os sentidos transcendentais de algumas atitudes e valores do ser humano, refletindo à luz dos valores transcendentais, a respeito das dificuldades e dos perigos expostos na mídia, que podem impedir a vida saudável e o seu crescimento como pessoa.</p>	<p>1- Imanência e transcendência: - Diferenciar Imanência da Transcendência nas diversas culturas religiosas; - O sentido da vida; - A valorização da vida.</p>	<p>(EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. (EF09ER02) Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.</p>
<p>2- Problematizar e posicionar-se frente ao significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas, reconhecendo o sentido que dão à vida e à morte, através de seus mitos e ritos fúnebres em suas mais diversas filosofias e concepções de vida.</p>	<p>2- Vida e morte: - Perguntas existenciais sobre o sentido da vida: Quem eu sou? De onde vim? Para onde vou?; - A concepção de vida e morte na filosofia de vida da diversidade religiosa através dos ritos fúnebres; - As respostas existenciais norteadoras do sentido da vida: ressurreição; reencarnação; ancestralidade e o nada.</p>	<p>(EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes. (EF09ER04) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres. (EF09ER05) Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).</p>
<p>3- Desenvolver habilidades para a construção de um projeto de vida, fundamentado nos princípios e valores éticos, compreender que o consumismo, o individualismo e a competição apresentada pela sociedade são valores capazes de impedir a vivência de uma ação solidária.</p>	<p>3- Princípios e valores éticos: - A dignidade humana nas atitudes éticas em favor da vida; - Os princípios que norteiam uma vida familiar, cultural e religiosa; - A fundamentação dos limites éticos, normas e valores pelas Tradições Religiosas no seio familiar para um projeto de vida.</p>	<p>(EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. (EF09ER07) Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. (EF09ER08) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.</p>

PCPB - Proposta Curricular da Paraíba – 2018. Fundamentada pela BNCC 2017-2018

De acordo com os marcos estruturantes da BNCC para o ER, destaca-se outro importante objetivo: “Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos.” (BRASIL/BNCC 2018 p. 436).

Essa teia de saberes propiciada por tais objetivos ofertam para as escolas possibilidades de melhores entendimentos e compreensão de construir o seu próprio currículo do Ensino Religioso. (PCPB, 2018).

Esta proposta da PCPB 2018, desde a sua implantação no Estado da Paraíba vem alicerçando os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula. Evidenciado principalmente pelas aulas remotas neste período da “Pandemia”, uma crise que abalou a saúde do mundo inteiro. Apesar de ser negativa, porém, diante disso tudo está havendo um grande ensinamento enquanto ponto positivo sócio-cultural-religioso, que é a proximidade entre as pessoas, num gesto fraternal. Um verdadeiro diálogo inter-religioso envolvendo, portanto, escola-família-docentes e discentes, desfrutando de grandes lições de vida, através de atitudes de solidariedade e fraternidade.

5 Palavras finais

Destacam-se nessa reflexão final entre outros alguns pontos fundamentais para a construção do currículo do Ensino Religioso:

- Levar em consideração o processo de laicidade do Brasil, voltado para o processo de inclusão.
- Reconhecimento da cultura brasileira destacando as culturas e tradições religiosas que deram origem ao povo brasileiro, além de outras tradições e culturas religiosas que permeiam as dimensões do planeta;
- O conhecimento formal como eixo fundante do processo educativo, voltado para o respeito à pluralidade e a diversidade da escola no âmbito das Ciências das Religiões;
- Continuar a luta pela inclusão nos lugares ainda não tem o Curso em Ciência(s) da(s) Religião (ões) em todas as IES do Brasil quer seja na esfera Federal, Estadual e ou Municipal, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso;
- Efetivar o diálogo inter-religioso para uma cultura de paz na escola;
- Desenvolver campanhas para implementar os Conselhos e Associações do ER;
- Colaborar quanto à filiação ao FONAPER, objetivando o seu fortalecimento.

Referências

ACÚRCIO, Maria Rodrigues Borges. ANDRADE, Rosamaria Calaes de. *O currículo ressignificado*. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2003. (Coleção Escola em Ação; 2).

BARCELLOS, L. A.; HOLMES, M. J. T.; LELIS, D. Ensino religioso. In: FERREIRA, R. R. S.; MELO R. S. S. (coord.). *Proposta Curricular Educação da Paraíba: educação infantil e ensino fundamental*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 2018 p. 364-380.

BRASIL. *Base Nacional comum Curricular (BNCC)*. MEC, 2018.

BRASIL. MEC/CNE/Secretaria Executiva. Resolução de nº 5 de 28 de dezembro de 2018. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de licenciatura em “Ciências da Religião”*.

BRASIL. *Base Nacional comum Curricular (BNCC)*. MEC, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 de 14 de dezembro de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 04, DE 13 DE JULHO DE 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº. 02 de 7 de abril de 1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Nova redação do Art. 33 da Lei 9394/96. Lei nº. 9475/97* de 22 de julho de 1997. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de julho de 1997, Seção I.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9394/96* de 20 de dez. 1996. Diário Oficial da União, nº 248 de 23.12. 1996. Seção I.

BRASIL. *Constituição da República Federativa. Promulgada em 5 de outubro de 1988*. Brasília: Senado Federal, Serviço Gráfico.

CARNIATO, Maria Inês. *Coleção de Ensino Religioso, para o Ensino Fundamental. 1º Ano ao 9º Ano. 2ª ed.* SP. Paulinas. 2003.

CORTELLA, Mario Sergio. Educação Ensino Religioso e Formação Docente. In: Sena Luzia (org). *Ensino Religioso e Formação Docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. Paulinas, São Paulo: 2006

FONAPER: *Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Religioso*. Mundo Mirim. São Paulo-SP, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (Coleção leitura).

HOLMES, Maria José Torres. *Ensino Religioso: Esperanças e desafios - reflexões da práxis do cotidiano escolar*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2016.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de et al. *Ensino Religioso: no Ensino Fundamental*. São Paulo, SP: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed Editora S. A. 2000. Reimpressão 2008.

SENA, Luzia (org). *Ensino Religioso e Formação Docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. Paulinas, São Paulo: 2006.

O ENSINO RELIGIOSO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PESSOAIS DE VIDA: uma reflexão sobre o currículo a partir da BNCC

Dionísio Felipe Hatzenberger⁴⁰

Pedro Vinícius Francisco Reisdorfer⁴¹

Palavras-chaves: Currículo; Autoconhecimento; Juventude; Propósito; Ensino Religioso.

1 Introdução

“Porquê viver? Para quê viver? Qual o sentido da existência? Quem sou eu? O que é a morte?” Essas são algumas das perguntas que a humanidade se faz há milênios e para as quais já elaborou uma série de hipóteses ou respostas. Essas perguntas nunca ecoaram tanto quanto nesse momento de pandemia do Coronavírus. Mas há lugar para essas questões na escola brasileira?

Há um bom tempo que alguns pesquisadores da educação apontam para a fragilidade e parcialidade do ensino catedrático ou tecnicista. Nesse contexto, o século XXI inicia-se com a constante discussão curricular e a edificação de um documento normativo e balizador em nível nacional no Brasil. Esse documento, que veio a ganhar a sigla BNCC (Base Nacional Comum Curricular) propõe uma educação para a plena cidadania que tem como uma das metas aos educandos, no percurso educacional (Competência Geral 8) “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 10). O documento também define que “[...] o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos: [...] d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 436).

Portanto, o quarto objetivo político-pedagógico do Ensino Religioso diz respeito à tarefa de colaborar para que “sentidos pessoais de vida” sejam elaborados pelos educandos

⁴⁰ Mestre em Educação (UERGS). Licenciado em História, Especialista em Filosofia, com formação continuada em Ensino Religioso e Mediação de Conflitos. Membro da Associação de Professores de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul (APER/RS) e redator do Referencial Curricular Gaúcho de Ensino Religioso. Atualmente é Assessor da SMED/NH e Coordenador do curso de Pós graduação em Docência no Ensino Religioso (FASEC). Contatos: dioisio-felipe@uergs.edu.br

⁴¹ Graduando de Licenciatura em História pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Contato: vinireisdorfer@gmail.com

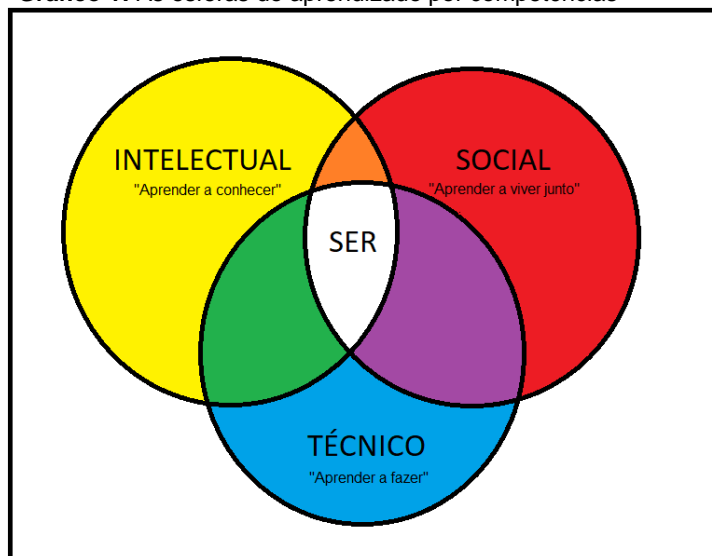
a partir de valores elevados. Em dias nos quais a vida humana tem sido desvalorizada e o sentido da vida reduzido ao potencial de consumo de cada indivíduo, proporcionar essa reflexão a respeito do sentido da vida torna-se muito valioso. O presente artigo aprofundará a discussão a respeito da construção desses sentidos pessoais de vida e de aspectos ligados ao autoconhecimento na escola brasileira, por meio de pesquisa bibliográfica exploratória e documental em normativas da educação nacional.

2 Construir sentidos pessoais de vida: “Aprender a ser”

Um relatório elaborado por Delors (2004) para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação) afirmava que a educação para o século XXI necessitava estar baseada em quatro pilares a serem desenvolvidos ao longo da vida toda de formação pessoal e social: “Aprender a conhecer, [...] Aprender a fazer, [...] Aprender a viver juntos, [...] Aprender a ser” (DELORS, 2004, p.101). Essa concepção de educação integral perpassa dimensões sócio emocionais e vai muito além da antiga proposição de uma escola que “passa conteúdos” ou como simples “lugar do saber”. A partir da compreensão do que são essas quatro dimensões, depreende-se que “aprender a ser” torna-se o objetivo final desse processo, esfera na qual estão incluídas todas as demais, pois ser é muito mais do que ter ou saber, ser significa a edificação do indivíduo em si, autônomo, com sentido próprio para sua vivência.

Pensando na relação entre essas esferas, pode-se expressá-la no seguinte gráfico:

Gráfico 1: As esferas do aprendizado por competências



Fonte: produzido pelo Autor, baseado nos aprendizados de Delors (2004)

Uma pessoa não é meramente a soma do que sabe, faz e de como convive com o outro. O ser humano é deveras mais complexo que isso. Há pessoas com grande conhecimento, que fazem inúmeras atividades, têm ótima relação com as pessoas e ainda assim são infelizes, buscando até mesmo pelo fim de suas vidas. Destarte, ser é mais uma esfera importante da vida, não dissociada das demais, mas inteiramente relacionada com as outras. Ser é o que está dentro, no mais íntimo, o espírito do homem.

Portanto, nessa perspectiva, a educação integral precisa contemplar essas dimensões: intelectual, técnica, social e espiritual (ser). A esse respeito também escreve Scussel (2013):

Há uma dimensão de funcionalidade dessas aprendizagens que precisam ter sentido e significado na vida. Porém essa capacitação adquirida contempla todas as dimensões humanas. Muito mais do que o saber fazer determinada tarefa, o desenvolvimento de competências melhora o desempenho intelectual, relacional, comunicativo e de conduta. (SCUSSEL, 2013, p.45)

Ao discutirmos uma educação que perpassa a dimensão “espiritual” do ser não pode ser confundida com uma educação religiosa. A religiosidade é uma das expressões possíveis para a vivência espiritual e é diversa, sendo de livre adesão ou não pelos indivíduos. A dimensão espiritual de que fazemos referência neste estudo é mais ampla, dizendo respeito a toda experiência interior do ser humano. Nesse sentido, olhar para si mesmo, verificando que lá dentro há questões a serem respondidas e que a alma também precisa de alimento, ar e exercício é um ato de sanidade.

3 Contemporaneidade líquida: infância e adolescência em crise

A adolescência já é, por si só, um período de mudanças e rupturas bastante acentuadas, que por vezes fazem a criança e o adolescente sentirem-se deslocados na família, na escola e no mundo. Esse sentimento é corroborado pela fluidez das relações sociais na pós-modernidade.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (IBGE, 2015) aponta dados preocupantes com relação à saúde emocional dos estudantes brasileiros. Um dos pontos avaliados com alunos do 9º ano do ensino fundamental refere-se a sensação de solidão, no período do último ano. Em nível nacional, em torno de 16% declarou sentir-se sozinho. O sentimento de solidão, mesmo estando em meio a muitas pessoas, tem várias possíveis origens, uma delas é o individualismo e egoísmo da sociedade pós-moderna. Justo na adolescência, período crítico de formação do caráter e de habilidades socioemocionais que serão levadas para toda a vida,

o adolescente precisa sentir-se acompanhado, amparado, acolhido. Esse indivíduo em formação necessita ser compreendido em suas aflições e angústias, no sentido global (GEORGEN, 2013).

O resultado extremo dessa crise social, moral e de valores é expresso por meio do suicídio. No Brasil, a Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde lançou em 2017 o volume 48 de seu Boletim Epidemiológico tratando exclusivamente dos casos de suicídio e autolesão no território nacional. Por meio de dados do perfil das lesões autoprovocadas e tentativas de suicídio registradas no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), no período de 2011 a 2016, pode-se traçar o perfil dos grupos de maior risco no que diz respeito a essa prática. Na tabela abaixo vê-se o recorte dos casos por idade:

Quadro 1: quantitativo dos casos de lesão auto provocada

Características dos casos notificados de lesão autoprovocada, segundo sexo, Brasil, 2011 a 2016

Características dos casos	Feminino (N=116.113)		Masculino (N=60.098)	
	n	%	n	%
Faixa etária (em anos)				
0-9	1.146	1,0	998	1,7
10-19	30.075	25,9	11.789	19,6
20-29	30.099	25,9	17.243	28,7
30-39	26.207	22,6	13.130	21,8
40-49	17.060	14,7	8.114	13,5
50-59	7.806	6,7	4.774	7,9
60 e mais	3.716	3,2	4.049	6,7

Fonte: Ministério da Saúde (2017)

No quadro acima, fica expresso que adolescentes e jovens são o grupo de maior ocorrência de tentativas de suicídio, sendo que a faixa etária entre 10 e 29 anos é responsável por mais de 50% das ocorrências gerais. Os dados revelam que há uma crise existencial em curso entre adolescentes e jovens no Brasil. A atual crise demonstra que o modelo social capitalista, que propôs (e prometeu) bem estar por meio do consumo, não consegue atingir a satisfação pessoal, seja pela incapacidade de suprir a todos em suas expectativas de consumo ou seja pela impossibilidade desse acúmulo de bens materiais de suprir algo que é interior, da alma do homem. Bauman (2000) se debruça na tentativa descrever o mundo contemporâneo nas sociedades ocidentais, a partir do conceito de “modernidade líquida”, na qual as identidades são líquidas, os amores são líquidos. A liquidez diferencia o mundo atual do mundo anterior, que era sólido. Nessa modernidade líquida as instituições, as verdades e as identidades escorrem entre os dedos.

O individualismo capitalista torna os indivíduos comprometidos apenas consigo mesmos e com seus interesses de consumo. Alianças que antes eram perpétuas agora vigoram como contratos transitórios. No seio dessa sociedade nascem as crianças, que crescem com as mentes inundadas por desejos de consumo e fábulas de sucesso e alegria instantâneas, veiculados pela sua tutora: a mídia. Na adolescência ocorre o despertar desse grande sono da infância, onde, de uma forma ou de outra o indivíduo se depara com o mundo real, com a frustração e com as desigualdades que estão para além da bolha da infância. Essa tomada de consciência, frequentemente solitária e desassistida da família, somada ao vazio existencial que, por vezes, não é suprido pelas transitórias identidades sociais, é elemento suficiente para que o adolescente, sem um sentido para sua vida, busque caminhos danosos. Uso de entorpecentes, envolvimento com gangues, atitudes violentas e o suicídio são possíveis caminhos escolhidos nesse momento de crise.

Diante de tão grande crise humana não é de se admirar que os gestores da educação e pesquisadores do currículo cada vez mais interessam-se pela inserção de temáticas psicossociais e de inteligência emocional nos currículos escolares. Por isso a BNCC afirma que o novo currículo brasileiro precisa propor “o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 14). Portanto, a definição de sentidos pessoais de vida é direcionada para um objetivo bem maior: a construção de um projeto de vida. Ao analisarmos o rol dos componentes curriculares e suas habilidades percebe-se que a BNCC investe na disciplina de Ensino Religioso como elemento de currículo que pode atender ao desenvolvimento do autoconhecimento.

4 A religiosidade e o sentido da vida: descoberta do propósito

Heine, poeta alemão do século XIX, muito citado pelos marxistas havia afirmado: "Bendita seja uma religião, que derrama no amargo cálice da humanidade sofredora algumas doces e soporíferas gotas de ópio espiritual, algumas gotas de amor, fé e esperança" (HEINE, apud LÖWY, 2006). Sabe-se que fé é um meio muito eficaz para conferir sentido à vida humana. Em meio ao caos dos problemas da humanidade, a certeza de fazer parte de algo maior traz paz e conforto ao coração. Sentido, motivo, esperança e paciência: são alguns dos elementos que emanam da experiência religiosa e que podem contribuir para uma vida mais saudável e feliz.

A psicologia possui uma abordagem específica que trata de atender a essa busca por suprir esse “vazio”. Essa abordagem, chamada “logoterapia”, vai ao encontro das questões existenciais, tal qual a religião, sem que uma tome o lugar da outra. Porém, os psicólogos (AQUINO et al, 2019) admitem que apesar de não indicarem a religiosidade como saída para os problemas existenciais, precisam admitir que “[...] a mesma pode, por efeito colateral, proporcionar bem-estar psicológico, pois o ser humano religioso ancora a sua existência no Absoluto. Dessa forma, pode-se interpretar que a religiosidade seja um fator de proteção do vazio e do desespero existencial” (AQUINO et al, 2009, p. 241).

Einstein (1981, p.13), fez a seguinte indagação: “Tem um sentido a minha vida? A vida de um homem tem sentido? Posso responder a tais perguntas se tenho um espírito religioso”. O próprio fato de a humanidade questionar-se quanto ao sentido da vida, quanto ao motivo das coisas, quanto à razão da existência, quanto ao pós-morte e tantas outras indagações, demonstra que há algo intrínseco ao coração humano que urge por sentido e respostas. Importa interrogar que se não houvesse uma resposta para tais indagações, qual seria o motivo de as termos tão presentes. Assim como uma mola propulsora, os enigmas da vida e da morte impulsionam o homem em direção à religiosidade. As perguntas lançam-no na direção das respostas. O vazio move-o em direção ao transcendente. Tillich (1996, p. 68) afirma que “ser religioso significa fazer a pergunta apaixonada pelo sentido de nossa existência”.

É a descoberta do (ou atribuição de um) propósito para a existência que dá a maior satisfação ao adepto de uma crença religiosa. O fato de sentir-se como parte integrante de um cosmos, um projeto divino maior, dá sentido à vida, uma razão aos sofrimentos e uma esperança de um futuro melhor. Em meio a um mundo de caos, saber que há um plano maior a seguir oferece segurança e conforto.

5 O Ensino Religioso e as questões existenciais

A unidade temática “Identidades e alteridades”, presente em toda progressão curricular do Ensino Religioso, é o lugar da reflexão a respeito de si e do outro, em perspectiva. Não apenas dialogando sobre a relação com o outro, mas inferindo um olhar ao próprio “eu”. Identidade é saber quem sou, de onde vim, conhecer minhas forças e fraquezas e pensar sobre onde pretendo ir. Para possibilitar esse pensamento reflexivo o docente precisará contar com muito mais do que qualquer cartilha ou livro didático pode oferecer. Necessita de sensibilidade e manejo com o grupo, usando-se de temáticas do dia a dia e/ou problemas da

própria existência que nos atravessam e por vezes parecem mais um empecilho ao trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a maior contribuição do Ensino Religioso com a humanização e o autoconhecimento é oportunizar momentos de parada na rotina escolar, permitindo aos estudantes o movimento de olhar para dentro de si mesmos, identificando a presença ou ausência de um sentido pessoal de vida. Percebendo o que está latente ou faltante. Dores, frustrações, fraquezas e medos são pontos que precisam ser percebidos propositalmente, antes que se tornem armadilhas para a alma. A função do docente de Ensino Religioso é mediar um movimento de diálogo do indivíduo consigo mesmo, refletindo sobre sua vivência e despertando mais cedo para a percepção de que é necessário encontrar o seu sentido.

Esse movimento de interiorização é indispensável para o autoconhecimento e autocuidado, apesar de ser cada vez mais raro. Olhar para si mesmo parece inicialmente algo sem sentido para quem está acostumado à informação rápida e indolor. Olhar para si significa, em diversas ocasiões, revisitar um lugar de dor, descaso, fracasso, medo e vazio. Nesse caso, torna-se importante ressaltar a necessidade desse professor buscar subsídios da psicologia ou psicopedagogia para mediar esses encontros deles consigo mesmos.

A ação pedagógica, porém, não deve ficar apenas no ato de incentivar o mergulho dentro de si mesmo, mas deve ir além, permitindo que, ao retornar à superfície esse estudante traga consigo suas inquietações, suas impressões e haja um meio para expressá-las, seja por meio de um trabalho artístico, um texto ou uma roda de conversa. Por fim, deve esta atividade de mediação pedagógica trazer esperança e caminhos que permitam a construção de novos sentidos pessoais de vida. Em uma ação do tipo, pode-se trazer elementos construtivos por meio da apresentação de algum filme, literatura ou até depoimento que remonte à temática existencial, apresentando personagem que superou seus medos e vazios encontrando sentido pessoal para sua existência.

6 Considerações Finais

Uma sociedade de consumo produz jovens que pensam ser o que compram. Sociedade em crise produz juventude em crise. A crise de identidade produz jovens sem sentido, que não enxergam motivos para seguir suas vidas ou tornam-se destrutivos. O que a escola está realmente disposta a fazer para mudar isso? Até onde estamos dispostos a cavar? Podemos cavar até as profundezas da alma, se tivermos as ferramentas próprias e o desejo de fazer isso. Isso implica abrir mão do tradicional distanciamento professor/aluno, que

historicamente produzimos. Estamos dispostos a descer do palanque e olhar nos olhos? Quem sabe, se humanizarmos a escola, haverá uma esperança para o futuro.

O desafio de aplicar nos espaços escolares uma educação tão profunda como a dessa proposta, talvez esteja em três elementos: (a) a resistência e (b) o despreparo de alguns profissionais da educação, que se enxergam meramente como “transmissores de conhecimento” ou que simplesmente não sabem como trabalhar com algo tão profundo. Outro empecilho (c) é o sistema educacional vigente, marcado pela pressão do conteudismo, onde tudo precisa ser mensurado e testado. Cabe, portanto, aos gestores educacionais e aos educadores assumirem para si a função de colocar em prática nas escolas o que propõe a BNCC com relação ao cumprimento de um currículo de educação integral que envolve o “aprender a ser”.

Referências

AQUINO, Thiago Antônio Avellar de et al. *Atitude religiosa e sentido da vida: um estudo correlacional*. Brasília: Psicologia: Ciência e Profissão, v. 29, n. 2, p. 228-243, jun. 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Oxford: Polity Press, 2000.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 de maio de 2021

BRASIL. *Secretaria de Vigilância em Saúde*. Boletim Epidemiológico. v. 48. Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: <http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2017/setembro/21/2017-025-Perfil-epidemiologico-das-tentativas-e-obitos-por-suicidio-no-Brasil-e-a-rede-de-atencao-a-saude.pdf>. Acesso em 29 abr. 2020.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

EINSTEIN, A. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

GEORGEN, Cheila Cristina Müller. *Desafios do professor de Ensino Religioso frente a qualidade de vida interior de seus alunos*. In: BRANDENBURG, Laude Erandi, et al (Orgs.). *Ensino Religioso e Docência e(m) formação*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013.

LÖWY, Michael. *Marxismo e religião: ópio do povo?* In: Borón, A. et al. (Orgs) *A teoria marxista hoje*. Buenos Aires: Clacso, 2006.

SCUSSEL, Marcos André. *O desenvolvimento de competências no Ensino Religioso e a formação para a cidadania*. In: BRANDENBURG, Laude Erandi, et al (Orgs.). *Ensino Religioso e Docência e(m) formação*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013.

TILLICH, P. *Dinâmica da fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1996.

PERCURSO DO ENSINO RELIGIOSO: DA BNCC À SALA DE AULA

Alysson Brabo Antero⁴²

Maria de Lourdes Sanches Vulcão⁴³

Palavras-chave: Ensino Religioso; Prática docente; BNCC; Metodologia.

1 Introdução

A motivação para escrever esse artigo surge depois de uma pesquisa de campo realizada em 2019 com professores do Ensino Fundamental (anos iniciais) da rede pública estadual do Amapá. A investigação revelou que 100% dos profissionais, mesmo os que obtiveram formação em nível superior no curso de Pedagogia, não cursaram disciplinas voltadas para os fundamentos teórico-metodológicos do Ensino Religioso (ER) e, durante o exercício da docência, nunca participaram de cursos de capacitação em serviço voltados para aulas de Ensino Religioso (ANTERO; DIAS, 2020). O estudo demonstrou ainda, que essa lacuna deixada na formação gera um permanente conflito com ER, pois, não tendo domínio teóricos e metodológicos capazes de orientá-los na condução da disciplina, veem-se obrigados a ensinar por dever de ofício.

Diante desse quadro de carência formativa, muitos profissionais imbuídos de boa vontade acabam atuando de forma evangelística e/ou distante do estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC e pelo Referencial Curricular Amapaense/RCA. Essa realidade revelada pela pesquisa instigou a pensarmos uma possibilidade de subsidiar esses professores com planos de aulas de Ensino Religioso que pudessem inspirar a construção de outros planos. Por meio de aportes teórico-metodológicos do componente em apreço, iremos propor exemplos de situações didático-pedagógicas para o 1º ano do Ensino Fundamental, alinhadas ao Referencial Curricular Amapaense e, por consequência, à Base Nacional Comum Curricular.

Não há, contudo, a pretensão de afirmar que os procedimentos metodológicos apresentados são os melhores, afinal, em Educação, por exemplo, “não existe o melhor método de ensino; existem várias possibilidades de bem equacionar o problema do ensino,

⁴² Mestre em Ciências da Religião pela UEPA. Professor da Educação Básica do Estado do Amapá. Contato: alysson.edu@gmail.com

⁴³ Mestra em Educação pela UFG. Doutorando em Educação pela UFGPA. Professora da Educação Básica do Estado do Amapá. Contato: vulcaoap@hotmail.com

todas igualmente válidas.” (MARQUES, 1997, p. 22). Desse modo, demonstraremos uma das muitas possibilidades em que o Ensino Religioso pode ser ministrado, respeitando as legislações educacionais em vigor e se distanciando do proselitismo e da doutrinação.

Metodologicamente esse trabalho fez uso de pesquisa teórico-bibliográfica com análise documental. Com efeito, debruçou-se sobre os marcos regulatórios atuais da Educação brasileira como a LDB, BNCC, RCA, além de livros e artigos voltados para subsidiar o professor de ER.

2 O Ensino Religioso e seus fundamentos teórico-metodológicos no Ensino Fundamental

O Ensino Religioso consta na matriz curricular do Ensino Fundamental, como componente de oferta obrigatória, compondo o núcleo da Base Nacional Comum desde a LDB/96 e foi regulamentado pela Resolução n. 4, de 13 julho de 2010 (BRASIL, 2010a). Essa inclusão do ER na Base Nacional Comum se deve ao fato da disciplina ter ganhado novo status a partir de julho de 1997, com a Lei n. 9.475 (BRASIL, 1997), em que se reconheceu seu novo paradigma sustentado no objeto de pesquisa - o fenômeno religioso. Com isso o ER passa a cumprir o papel de analisar as crenças religiosas nas diferentes culturas e suas manifestações socioculturais, identificando e refletindo sobre como os seres humanos constroem relações com sagrado.

Na Resolução n. 7, de 14 dezembro 2010 (BRASIL, 2010b), em que fixa as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos,” o Ensino Religioso é apresentado como a 5ª área de conhecimento constituída de apenas uma disciplina do mesmo nome. Percebe-se que tanto na Resolução n. 4 quanto a n. 7, o ER figura ao lado dos demais componentes como disciplina da Base Nacional e construiu-se como uma área de ensino, respectivamente. A legislação garante o componente no Ensino Fundamental, mas o que justifica essa presença é a necessidade da formação integral do educando, da compreensão de que o Brasil é formado por diferentes culturas religiosas.

O panorama de diversidade religiosa do Brasil comporta a necessidade de inclusão nos currículos escolares de temáticas voltadas para análise e reflexão de como o aspecto religioso impacta no comportamento sócio-político-econômico e cultural de um país. É mister destacar a importância do componente Ensino Religioso na matriz curricular das escolas, para que possa mobilizar os conhecimentos científico e cultural que auxiliem na leitura de mundo e na construção de uma sociedade que respeite a diversidade, principalmente religiosa. Com

isso em perspectiva, o componente ER tem um objeto de estudo e uma Ciência de referência: conhecimento religioso (fenômeno religioso) e a Ciências da Religião. A avaliação pauta-se no artigo 24, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/LDBEN, 1996):

V- A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

No Amapá, o documento base que rege o ensino fundamental no Estado do Amapá é o Referencial Curricular Amapaense (RCA), construído a partir da BNCC. Os documentos em apreço visam a formação integral dos estudantes e construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Por outro lado, tais dispositivos não dizem o caminho para se chegar a esses objetivos, dando pistas por meio das habilidades. Fica a cargo dos sistemas de ensino, das escolas, dos educadores pensar em estratégias para elaborar colaborativamente esse caminho que conduza as aprendizagens essenciais a todos os estudantes.

Especificaremos alguns procedimentos metodológicos para ER nos anos iniciais, 1º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista os objetivos do Ensino Religioso descritos na BNCC (BRASIL-BNCC, 2017, p. 436):

a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

Os objetivos estabelecidos pela BNCC se alinham as competências gerais, as específicas e também as habilidades, elementos estes que se tornaram obrigatórios com a implementação desta normativa. Sendo assim, deve-se atentar cuidadosamente ao construir um plano de aula.

3 Metodologia

Metodologicamente esse trabalho fez uso de pesquisa teórico-bibliográfica com análise documental para repensar a prática docente, tendo em vista o que diz o professor Paulo Freire (2020, p. 24): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem qual a teoria pode ir variando blá-blá-lá e a prática, ativismo.” Saber dosar a teoria com a prática se torna um desafio para que se alcance a aprendizagem desejada em qualquer prática docente.

Para Josias Júnior (2018) a pesquisa teórica não se dedica a coleta de dados e nem pesquisa campo, contudo, isso não atesta sua falta de importância e nem a coloca em posição de superioridade em relação à pesquisa aplicada.

Com efeito, debruçou-se sobre os marcos regulatórios atuais do ER como a BNCC, RCA, além de livros e artigos voltados a subsidiar o professor de ER. Buscamos compreender os fundamentos teórico-metodológicos desse componente com o objetivo de aprimorar, aperfeiçoar a prática de um ER não confessional nos anos iniciais do ensino fundamental.

4 Resultados e Discussão

Tema: Somos todos diferentes, cada um de um jeito.

Unidade temática: identidades e alteridades.

Objetos de conhecimentos: o eu, o outro e o nós.

Habilidades: (EF01ER01) identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.

Objetivos: Compreender que as pessoas são diferentes umas das outras, na aparência e no modo de ser; aprender a importância de respeitar as pessoas; e, valorizar os diferentes jeitos de ser e viver de cada uma delas.

Recursos necessários: livro, cartolina ou papel 40Kg; folha de papel A4; lápis, lápis de cor, giz de cera.

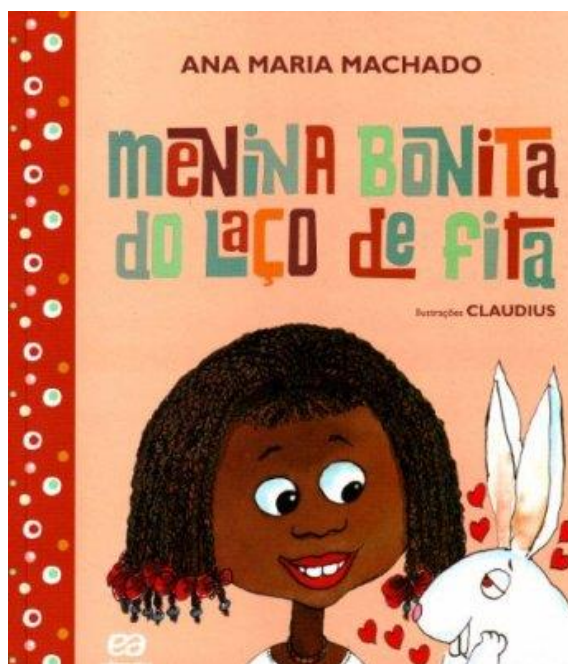
4.1 Encaminhamentos metodológicos

O(a) professor(a) solicita aos alunos que deem as mãos e formem um círculo. Essa formação, além de favorecer um momento de integração, todas as crianças podem se ver, se sentir acolhidas e transmitir energias positivas. Em seguida, pede que soltem as mãos e sentem no chão e de uma forma descontraída conversa sobre as semelhanças e as diferenças físicas nas pessoas, sempre estimulando as crianças a falarem. Algumas perguntas para

estimular a reflexão: Todas as pessoas são iguais? Com quem a gente se parece? Como o nosso pai ou com nossa mãe?

Para auxiliar esse diálogo sugerimos o livro “menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. Essa história pode ser contada de diversas maneiras de acordo com a criatividade do professor. As sugestões descritas aqui, além de outras informações podem ser encontradas no Portal do Professor⁴⁴.

Imagem 1 – Capa do livro Menina Bonita do Laço de Fita



Fonte: www.amazon.com.br

Mostre a capa do livro “Menina bonita do laço de fita” e pergunte para as crianças: Quem será essa menina? Quais as suas características? Como ela parece estar se sentindo? Em seguida o(a) professor(a) realiza uma explanação da história com pausas e mostrando as figuras do livro, ao concluir proponha as seguintes reflexões: qual era a cor da pele da menina? Parecia com o que? Como era seu cabelo? O que sua mãe fazia nele? Seus olhos se pareciam com o que? Como era o coelho? O que ele descobriu? Qual a conclusão que o coelho chegou sobre a cor da pele da menina? Por que os filhotes do coelho nasceram um de cada cor?

⁴⁴ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18588>

Ao final desse momento de interpelação da história o(a) professor(a) faz uma síntese e expõe que cada pessoa possui características próprias, oriundas da nossa família. Sendo assim, somos únicos, diferentes, e isso torna cada um de nós especial.

4.2 Proposta de atividade A

Trabalhando com lápis de cor ou giz de cera os alunos deverão pintar se menino ou menina em seguida pintar a cor dos seus cabelos, pele, olhos e sua cor preferida. Como atividade para casa solicita que os alunos desenhem a árvore genealógica de sua família.

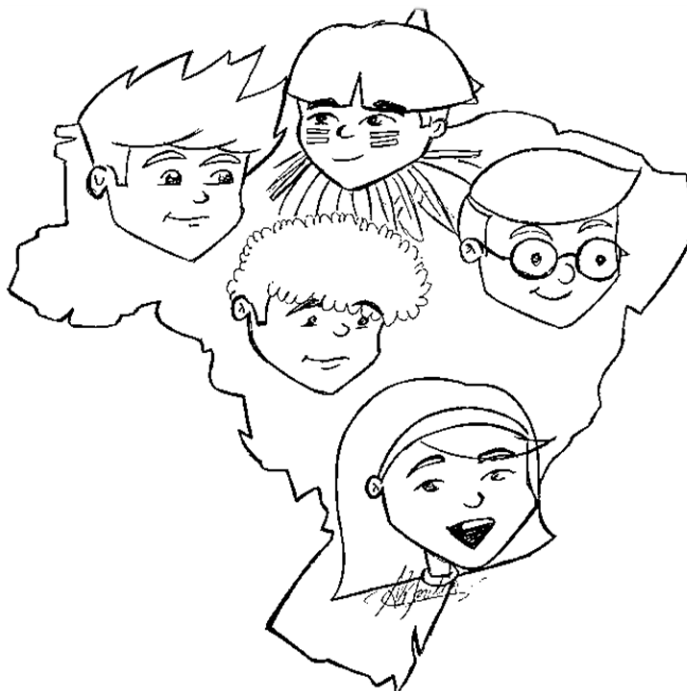
Imagem 2 – Propostas de atividades



Fonte: www.artedeensinareaprender.com

Numa outra aula o(a) professor(a) organiza a turma em círculo e deixa no meio do círculo um papel 40kg com imagens de crianças com fisionomias brancas, negras, pardas, indígenas e orientais. Convida as crianças para, silenciosamente, observarem a imagem por alguns instantes tentando perceber seus detalhes sem nenhuma preocupação com questões. Em seguida conduz a aula para que as crianças expressem suas reflexões sobre por que existe crianças que são iguais e outras são diferentes?

Imagem 3 – Etnias e suas diferenças



Desenho: Alessandra Vilhena⁴⁵

Depois das crianças responderem, inclusive retomando os conteúdos da aula anterior, como por exemplo, o fato de herdarmos as características dos nossos pais, explana-se que além disso, o Brasil é um país pluriétnico, ou seja, grupos humanos de diversas partes do mundo vieram para essas terras, por motivos distintos, e aqui se misturaram e influenciaram a formação da sociedade brasileira. Assim, o povo brasileiro é formado por índios, africanos, europeus e orientais.

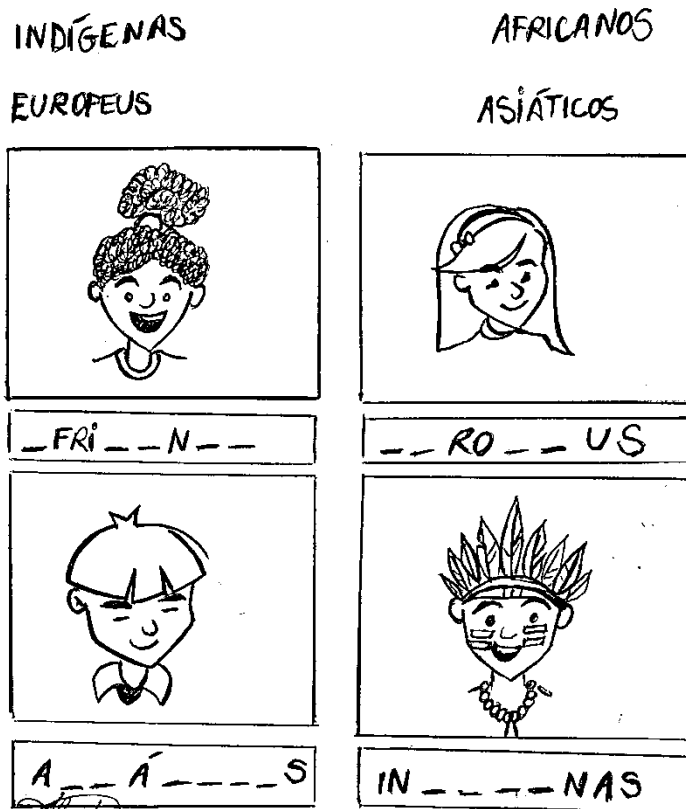
Como síntese dessa aula é preciso esclarecer que nossas características físicas em grande parte advêm da nossa família, com efeito, cada pessoa e cada família são distintas uma das outras. Os membros de nossas famílias podem ter ascendência indígena, africana, europeia, oriental. As características biológicas, os conhecimentos, as crenças, os traços e costumes dos ascendentes (pais e avós) são repassados aos descendentes (filhos e netos). Como resultado, há pessoas com vários tons de pele e tipos de cabelos, costumes e crenças diferentes, porém, todas devem ser respeitadas.

⁴⁵ Aluna da educação básica que se tornou conhecida por seu talento em desejar no projeto “Encontro com as Artes” da Escola Estadual Santa Inês, na cidade de Macapá-AP.

4.3 Proposta de atividade B

O professor pode aplicar uma atividade que mostra que diversos povos ajudaram a formar nosso país: indígenas, africanos, europeus e asiáticos.

Imagem 4 – Complete as lacunas com os nomes dos povos que compõem o povo brasileiro



Desenho: Alessandra Vilhena

Noutro momento, e tomando as informações da aula anterior, o professor argumentará que no Brasil a diversidade de etnias ao se misturarem, não sem conflito, formou o povo brasileiro. Uns com a pele clara, outros, escuras, alguns pardos.

Importante reconhecer que cada uma dessas etnias trouxe consigo usos, costumes e crenças que juntas formam uma grande diversidade cultural e religiosa. Assim, da mesma maneira que há crianças com característica física e nomes diferentes, elas podem também ter crenças religiosas diversas, provenientes de matriz indígenas, africanas, europeias e orientais. Todas devem ser respeitadas pois revela nossa origem pluriétnica e nos fazem crescer em sabedoria quando nos propomos a conhecê-las.

Tornar-se conveniente entender que respeitar não significa concordar em tudo com outra pessoa, antes, significa não discriminar ou ofender essa pessoa por causa da sua cor, crença ou modo de viver. Consequentemente, o respeito impede que uma pessoa tenha ações reprováveis em relação a outra.

Como síntese dessa aula o(a) professor(a) reforçar que diante de tamanha diversidade precisamos respeitar e valorizar as diferenças de todos os tipos. Afinal, as diferenças não nos tornam melhores ou piores, superiores e inferiores, ao contrário, apesar das diferenças, no final somos todos seres humanos, cada um do seu jeito, com suas características e crenças.

4.4 Proposta de atividade C

As crianças serão desafiadas a escrever a letra “S” de sim e “N” de não para as afirmações que a imagem representa. O objetivo dessa atividade é perceber que todos somos diferentes, porém, as diferentes não nos tornam superiores ou inferiores, mas sim, únicos.

Imagem 5 – Somos todos diferentes cada um do seu jeito



Observe a imagem e complete com S (sim) ou N (não):

- () Todas as crianças são iguais.
- () Cada criança é única do seu jeito.
- () Devido a cor da pele, umas crianças são melhores que outras.
- () Todas as crianças são seres humanos.

5 Considerações Finais

As sugestões de textos e atividades apresentadas neste trabalho foram pensadas de acordo com a faixa etária/ano, obedecendo aos atuais fundamentos pedagógicos e ordenamentos legais, e também com nossa experiência como professor/a de Ensino Religioso. Não obstante, podem e devem ser alteradas, ampliadas, reduzidas e adaptadas, levando em conta as expectativas de habilidades elencadas, contexto sociocultural dos alunos, realidade da escola, além de outros fatores.

Muitas habilidades não foram sequer citadas, até porque o espaço não permitiria. Contudo, o importante é tentar garantir aos alunos uma aprendizagem em Ensino Religioso que se consolide como conhecimento ao longo da vida escolar e social. Nesse aspecto o professor é o mediador entre o conhecimento religioso e o aprendiz.

Tal responsabilidade exige do professor planejamento e intencionalidade pedagógica. Por outro lado, os Sistemas de Ensino não podem continuar negligenciando a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no trato pedagógico das habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Religioso, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular.

Referencias

ANTERO, Alysson Brabo; DIAS, Zenilda Rodrigues. O ensino religioso no município de Macapá pela perspectiva dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. *In: MENDES, Paulo Sérgio Abreu; SOUZA, Adirleide Greice Carmo. O desenvolvimento humano e social da cidade de Macapá e os desafios do Covid-19 na Macapá de Hoje e do futuro*. Brasília: Senado Federal, 2020.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 1996, seção I. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

BRASIL. *Resolução n. 4*, de 13 julho 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

BRASIL. *Resolução n. 7*, de 14 dezembro 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

FREIRE. Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Ed. 25. São Paulo- SP. Paz e Terra. 1996.

JÚNIOR, Josias da Costa. O caminho da caminhada – dificuldades e desafios da pesquisa teórico-bibliográfica nos estudos de religião. *In*: SILVEIRA, Emerson Sena da. (org.). *Como estudar as religiões: metodologias e estratégias*. Petrópolis: Vozes, 2018.

MARQUES, J. C. *Os caminhos do professor: incerteza, inovações, desempenhos*. Porto Alegre: Globo, 1977.

A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO RELIGIOSO NAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DA BNCC NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE HUMAITÁ – AM

Adriane Cris da Silva de Sá⁴⁶

José Roberto Gomes⁴⁷

Palavras-chave: Ensino Religioso; Base Nacional Comum Curricular; Livro Didático.

1 Introdução

O objetivo deste artigo resultado de pesquisa foi analisar a utilização do livro didático em ensino religioso nas aulas de ensino religioso na perspectiva colocada pela BNCC nas escolas municipais de Humaitá – AM. A pesquisa nasceu da novidade da inclusão do Ensino Religioso na BNCC. Essa inserção se deu por associar-se ao Art. 33 da LDB/96 que incumbe os sistemas de ensino da tarefa de definir conteúdos e formas de habilitação de professores de Ensino Religioso.

Nesse sentido, a BNCC proporciona uma abordagem mais social e aberta ao fenômeno religioso no país que reúne um sem fim de significados e representações. O documento se propõe a esclarecer quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados, tendo a escola como lócus da Educação e do Ensino.

Desse modo, problematizamos: como os livros didáticos na perspectiva da BNCC tem sido utilizado para atender aos objetivos orientadores nas aulas de ensino religioso nas escolas no município de Humaitá - AM? Como os professores usam o livro didático quando apresentam uma linguagem que foge das matrizes judaico-cristã? Que dificuldades se apresentam no uso do livro didático nas aulas de ensino religioso?

O livro didático em ensino religioso na perspectiva da BNCC pretende promover o respeito entre as diferenças religiosas de modo a conviverem harmoniosamente no Estado laico, como preconizado na Constituição Federal. Ensinar o respeito às diferenças é uma das obrigações da escola, assim como o é criar um espaço em que as diferenças possam conviver. Essa convivência do diverso respeita e efetiva o Estado Laico, porque através dela se permite a inclusão dos sujeitos em uma sociedade realmente diversa. A laicidade efetiva

⁴⁶Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Contato: adriane.crissa13@gmail.com

⁴⁷ Doutor em Filosofia. Participa do grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia ARANDU. Leciona nas disciplinas de Filosofia e Legislação do Ensino Básico. robertogomes@ufam.edu.br

não acontece no espaço do velamento do diverso, ela precisa dos contrapontos para que não reflita apenas a exclusão que ilude sobre uma pretensa homogeneidade.

Respeitar é um passo importante, mas para que o respeito seja amplo é necessário conhecimento sobre o outro. Esse conhecimento não pode ser adquirido se a escola se fechar para uma reprodução das confissões pessoais de cada um. E, para que isso aconteça, é preciso compreensão e aquisição de conhecimento.

2 Fundamentação Teórica

O Ensino Religioso, diferente do que alguns desinformados falam, não se preocupa com ensinamentos particulares de denominações religiosas. Ela está muito acima das controvérsias doutrinárias. Ela se propõe desenvolver seus conteúdos em torno das culturas e tradições religiosas, teologias, textos sagrados, ritos e ética religiosa, o Ensino Religioso confronta as mais diversas ideologias em busca de respostas para as questões espirituais do ser humano.

[...] no processo ideológico da política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro, é característica a utilização do ideário católico como concepção de mundo, exercendo a função ideológica para a sustentação e a reprodução desse modelo de sociedade. A cosmovisão católica serviu de ideologia adequada para a promoção e a defesa dos interesses da classe dominante ao mesmo tempo em que fundamentava a legitimação, junto às classes dominadas, dessa situação econômico-social, objetivamente marcada pela exploração e dominação da maioria por uma minoria. (SEVERINO, 1986 p. 70).

Dando um salto histórico, chegamos a última Constituição brasileira promulgada em 5 de outubro de 1988 em seu artigo 210, parágrafo primeiro, contempla o Ensino Religioso, que deverá ser “de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Esse artigo da Constituição Federal de 1988 está em conformidade com o “caput” do artigo 5º da Constituição que afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza; garante-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

No entanto, embora haja a liberdade de culto, conforme demonstrado acima, no que diz respeito ao ensino religioso o Art. 210 da CF 1988 prevê o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituindo disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Embora pareça contraditório a existência da disciplina de “Ensino Religioso” no currículo da escola fundamental brasileira quando se considera que o Brasil é um Estado laico. Porém, o princípio da laicidade é, ao mesmo tempo, o de afastamento da religião do

126

domínio do Estado, e do respeito ao direito de cada cidadão de ter ou não ter uma convicção religiosa e de professá-la dentro dos limites da Lei.

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

Assim, o princípio da laicidade traz consigo a neutralidade face a todas as crenças ou opiniões pondo em igualdade de tratamento todos os cidadãos, no que concerne aos direitos e deveres. É esse princípio também que deve garantir que o Ensino Religioso ministrado nas escolas públicas não se detenha na formação religiosa específica para uma ou outra religião; que as práticas de cada religião sejam apresentadas, descritos, de forma objetiva e com igual destaque, por professores realmente habilitados nesta área do conhecimento.

2.1 Ensino Religioso na BNCC

Segundo a BNCC (2018), a área do ensino religioso tem como objetivos o conhecimento religioso, que é produzindo no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(s); tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção, baseando se nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a secularidade; e, abrir espaço para diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosa ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura de paz.

Nos objetivos da BNCC já se torna marcante a forma destacada com que a religião não se pode prescindir dos conhecimentos religiosos para se pensar a realidade. É necessário compreender as manifestações religiosas que estão no entorno do educando, assim como a liberdade de crença não pode ser produzida diante da ignorância da crença do outro. O pluralismo de ideias não significa que uma precisa ser colocada como superior, ou mais correta, significa que existe uma pluralidade de perspectivas religiosas e seculares. O evolucionismo não é superior ao criacionismo, mas representam perspectivas teóricas, ambas com suas limitações e possibilidades.

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (BRASIL, 2018, p. 434).

Dessa forma, ensinar o respeito às diferenças é uma das obrigações da escola, assim como o é criar um espaço em que as diferenças possam conviver. Essa convivência do diverso respeita e efetiva do Estado Laico, porque através dela se permite a inclusão dos sujeitos em uma sociedade realmente diversa. Uma sociedade na qual seu pensamento será confrontado com o de outros sem a necessidade de se criar uma hierarquia entre os mais certos e os mais errados.

2.2 Livros Didáticos para o Ensino Religioso

O princípio da laicidade, sua neutralidade e pluralidade religiosa exigem que o Ensino Religioso na escola pública se distancie do “ensino da religião” ou “de religiões”, e permita ao estudante uma postura de compreensão pela opção de crença ou não crença das outras pessoas, respeitando as opções individuais, buscando o viés da cultura que é transmitida pelas religiões, ainda que de maneiras diferentes. O livro didático para o ensino religioso, tem a função de humanizar a disciplina que, com a escola, de forma interligada e interdependente, deve atender à condição imperativa de uma formação que leve em conta a cultura e saberes religiosos plurais.

Há uma distinção entre ensino religioso realizado nas escolas e a catequese (objeto das organizações religiosas), cujas diferenças são expressas por Junqueira (2000) da seguinte forma: enquanto no primeiro o objetivo é disciplina integrada aos objetivos da escola, com o olhar cuidadoso sobre o fenômeno religioso, o da catequese trata da inserção na comunidade como quem crê, o que destoa quanto ao conteúdo da disciplina, que deve ter enfoque escolar e cultura. A linguagem do Ensino Religiosa deve ser religiosa, tendo em vista seu objeto, enquanto que a linguagem da fé deve marcar a catequese.

A forma assumida pelo ensino religioso na construção do conhecimento de outras culturas e a materialidade dessa disciplina, mais especificamente com relação aos livros didáticos, são o questionamento que nos propusemos fazer, a fim de verificar se contribuíram e forneceram ambiente para a reflexão e um fazer pedagógico que respeita a diversidade religiosa e cultural brasileira.

3 Metodologia

Nosso método de trabalho ancorado em três momentos: no primeiro momento as entrevistas; no segundo momento a análise documental e a terceira será a elaboração e sistematização dos dados coletados, que resultou neste artigo.

Além disso, o contato direto e interativo dos investigadores com a situação do objeto de estudo tem como objetivo um entendimento dos fenômenos na perspectiva dos participantes e, a partir daí dessa construção da sua interpretação (GODOY, 1995). Não se trata de uma opção dicotômica, entre os diversos métodos, utilizando um ou outro, mas uma escolha que se adeque mais aos objetivos da investigação.

A pesquisa ocorreu no ambiente das escolas municipais que oferecem a disciplina aos discentes. De modo qualitativo com a elaboração de um questionário de perguntas semiestruturado, com o uso de questões abertas e fechadas pelo pesquisador da área. O levantamento dos dados estará voltado para os professores que lecionam a disciplina. As entrevistas constituem um dos eixos centrais desse projeto refletindo as perspectivas dos participantes da pesquisa. O perfil dos entrevistados será composto por uma pluralidade de sujeitos: homens e mulheres.

4 Resultados e Discussão

Em concordância com os objetivos já apresentados, as escolas procuradas foram Rosa de Saron e São Francisco, ambas municipais. De acordo com as informações coletadas, as escolas possuem em sua totalidade onze professores responsáveis pela disciplina de Ensino Religioso, todos trabalham até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Com as suspensões das aulas por conta da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), as escolas contam com um número menor de servidores em seu ambiente. O contato com os professores foi mediado pela pedagoga e gestora. Essas se disponibilizaram para contactar com os professores responsáveis da disciplina e repassarem meu contato, de todos os onze professores somente duas retornaram e uma não ministra mais a disciplina do Ensino Religioso.

As professoras que disponibilizaram os materiais a serem analisados foram contactadas via aplicativo de mensagens (*WhatsApp*). Foi explicado os objetivos da pesquisa e marcado um encontro para a coleta dos materiais. De acordo com elas, a disciplina não disponibiliza livros didáticos, cabendo a cada professor buscar livros e apostilas para trabalhar com seus alunos. Os materiais coletados são apostilas impressas de site referentes a aula de

Ensino Religioso, livros ilustrados com histórias curtas retiradas da Bíblia e cuidados na escola referente ao bom comportamento, respeito e boas maneiras. Além disso, ambas utilizam a Bíblia em sala.

Devido a pandemia algumas escolas adotaram aulas remotas por meios tecnológicos. As aulas da disciplina de Ensino Religioso continuaram com o repasse de conteúdos da bíblia para que fossem copiados e interpretados pelos alunos na escola São Francisco. No entanto, a Escola Rosa de Saron não disponibilizou a informação sobre seus métodos.

Os livros coletados na pesquisa compreenderam em seu conteúdo histórias oriundas da bíblia, cânticos com o “intuito de louvar ao Senhor” , uma bíblia de caráter infantil - como explicitado em sua contracapa em “que as crianças possam compreender e figuras que irão cativá-las”; um pequeno conto com ilustrações em cartolinas com o título “As três árvores” que narra a histórias de árvores que fizeram parte da vida de Jesus e um pequeno livro contando a história de dois irmãos em um dia na escola. Além desses, foram identificadas duas apostilas com os títulos “Descobrimo as Obras do Criador” para o 2º e 5º ano e “um livro de orientação moral e religiosa para o Ensino Religioso do 1º ao 5º ano”.

As paralisações das aulas dificultaram as observações acerca da utilização dos materiais didáticos em sala, em consequência tivemos apenas um relato dos professores em relação a ministração dos livros e apostilas. Nos relatos coletados os principais pontos apresentados pelos professores são as questões de respeito, moralidade e uma vida obediente a Deus e os livros que são utilizados para reforçar esses valores.

Em relação a pergunta: como os professores usam o livro didático quando apresentam uma linguagem que foge das matrizes judaico-cristã? As professoras responderam que estão condescendentes com o Estado Laico no país, mas não apresentaram conteúdos referente a outras religiões, ateísmo e a falta de religião. Foi realizado com as professoras entrevistas relacionados às aulas, às escolhas dos materiais e sua utilização em sala e afirmaram serem coerentes com a fé.

5 Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa possibilitam uma visão mais clara e crítica acerca das aulas de ensino religioso na cidade de Humaitá-AM, concluindo que as orientações para as escolhas e utilização dos materiais didáticos utilizados em sala nesta disciplina são proselitistas. Persistindo o uso da bíblia como base dos materiais, ou sendo ela mesma

utilizada em sala. Desta maneira, não é persistente a abordagem social e fenomenal religiosa em sala, e sim a reprodução e práticas confessionais pessoais dos professores, e vezes, da escola.

À vista do que foi analisado e coletado, as aulas seguem diretrizes proposta pelo Cristianismo, mas ao se fechar nesses pontos perde a imensa diversidade religiosa presente no país, em que, adentrando ao contexto pluralista nacional, a disciplina de ensino religioso fica limitada aos dizeres da Bíblia. Portanto, não ocorre a convivência com o diverso, assim, não se pratica a laicidade.

Nesse sentido, o conhecimento acerca da diversidade religiosa como forma de ampliar as possibilidades de formação passa pela utilização do livro didático. São saberes úteis por conta de possibilitarem as condições de diálogo e de desmistificação de preconceitos na convivência verdadeiramente humana, que deve alcançar o lócus escolar, como ambiente propício à acolhida e compreensão da pluralidade religiosa que há no Brasil.

Assim, urge resgatar a BNCC e sua contribuição para o livro didático em vista de educar para o conhecimento de outras culturas; propiciando e fomentando o respeito, o acolhimento e a alteridade entre os povos, cuja materialidade deve contribuir e fornecer ambiente para a reflexão e um fazer pedagógico mais conectado com a diversidade religiosa e cultural brasileira.

Referências

ALVES, Luiz Alberto Souza; JUNQUEIRA, Sérgio. “A elaboração das concepções do ensino religioso no Brasil”. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo; Wagner, Raul (org.). *O ensino religioso no Brasil*. 2.ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sistema.pdf. Acesso em: 03/06/2020.

BÍBLIA, português. *As crianças descobrem a Bíblia: Descobrimo a palavra de Deus no início da vida*. Tradução Lucília Marques Pereira da Silva. 10. ed. Casa Publicadora das Assembleias de Deus. 2008

COSTA, José Carlos da. *Corinho Cifrados*. A. D. Santos & Cia. Ltda. 1987.

CUNHA, Clera Barbosa; BARBOSA, Cláudia. O ensino religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. *Sacrilegens*. Juiz de Fora, v.8, n.1, p. 164 – 181, dez/2011.

FISCHMANN, Roseli. *Estado Laico, Educação, Tolerância e Cidadania ou simplesmente não crer*. São Paulo: Factash Editora, 2012.

GODOY, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, Vol. 35, Nº. 2, março/abril.1995, pp. 57-63.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKARTO, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5a ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2. ed. - São Paulo: Atlas, 2009.

JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). *Ensino Religioso Em Questão*. Disponível em: <http://www.gper.com.br/newsletter/0363a8cd70a96bdc70f42fb5916fcc1e.pdf> Acesso em 20/06/2021.

MELO, Rodrigo Pires. *Um olhar sobre a disciplina ensino religioso na rede pública de ensino brasileira a partir de seus aspectos jurídicos de formação e estabelecimento*. 2015. 101 p. Monografia - Graduação de Direito, Instituto Três Rios, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ORLANDO, E. (2013). Os manuais de catecismo como fontes para a história da educação. *Rev. Eletrônica Roteiro*, 2013. p. 67-88. Disponível em: Acesso em 1º. abr. 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E GEOGRAFIA: diálogos interdisciplinares e práticas pedagógicas para o Ensino Religioso a partir da BNCC

Patrícia da Silva Gouvêa Tostes⁴⁸

Palavras-chave: Ciências da Religião; Geografia; Ensino Religioso; Diálogos Interdisciplinares; BNCC.

1 Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no componente curricular do Ensino Religioso apresenta como objeto de estudo o conhecimento religioso, destacando que este conhecimento é “produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e sociais, notadamente da (s) Ciência (s) da (s) Religião (ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos em diferentes culturas e sociedades.” (BRASIL, 2017, p. 434).⁴⁹ Compreende-se que o conhecimento religioso não se constrói isoladamente, mas fortalece-se na compreensão do ambiente em que se está inserido. A partir dessa premissa, pretende-se explorar a possibilidade dialogal interdisciplinar das Ciências da Religião e da Geografia, tendo como alvo o conhecimento religioso e a diversidade religiosa. Dois temas centrais da minha tese doutoral.

A experiência profissional como docente do Ensino Religioso, na Educação Básica da rede pública de Vila Velha no Espírito Santo, ensinou-me que conciliar a realidade do educando ao desenvolvimento de habilidades pode ser um forte aliado a uma educação integral que prioriza a centralidade do educando, abrindo-se a possibilidade de ampliar conhecimentos sobre a realidade local e regional, integrando e valorizando saberes construídos, dentre as quais pode-se destacar as manifestações culturais tradicionais.

As manifestações culturais podem ser advindas do Patrimônio Cultural do Município, sejam eles materiais ou imateriais, acompanham a cultural local ou até mesmo foram estabelecidas a partir de outras culturas, compondo um cenário rico de tradições devido à

⁴⁸ Doutoranda em Ciências da Religião pela PUC Minas. Integrante do Grupo de Pesquisa REDECLID da PUC Minas. Professora efetiva de Ensino Religioso da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES. Contato: patriciatostes2014@gmail.com

⁴⁹ BRASIL. Ministério da Educação. *BNCC*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 mai. 2021.

imigração de outros povos, que assentaram nas regiões onde as Unidades Escolares se encontram.

Teremos como ponto de partida o olhar das Ciências da Religião e das “Geografias”, sendo a Religiosa, Humana, Cultural e a das Emoções, para apresentar uma proposta pedagógica ao Ensino Religioso, fundamentada na proposta da Pedagogia de Projetos⁵⁰, de forma a trabalhar o aprendizado com significado e sentido.

2 Fundamentação teórica

No campo educacional e no Ensino Religioso, nos últimos cinco anos, poderemos listar conquistas consideráveis como, a homologação da BNCC, possibilitando a com a realidade local e regional, trazendo significado ao aprendizado dos estudantes. A formação básica e continuada dos docentes de Ensino Religioso regulamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura de Ciências da Religião na Resolução nº 5 de 28/12/2018⁵¹ E a valorização do resgate ao direito à memória e à verdade, considerando que: “a investigação do passado é fundamental para a construção da cidadania. Estudar o passado, resgatar sua verdade e trazer à tona seus acontecimentos, caracterizam uma forma de transmissão de experiência que é essencial para memória individual e coletiva.” (BRASIL, 2010)⁵²

Com as novas leituras dos espaços, a partir das habilidades no Ensino Religioso como: “Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos; Identificar as diferenças formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços” (BNCC); valorizando o reconhecimento do espaço e território religioso no entorno das unidades escolares, incluindo os espaços sagrados, despertando o conhecimento e o respeito.

Na possibilidade de estudar um espaço religioso com a sensibilidade de trazer muito além das linhas e retas e, sim a mensagem representada Gil Filho diz que a:

⁵⁰ “Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e ser formando como sujeito cultural.” (LEITE, 1996, p.32).

⁵¹ BRASIL. Resolução nº 5 de 28/12/2018, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em: 31 de dezembro de 2018. ed. 250; Seção 1; pág. 64.

⁵² BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília: SEDH/PR, 2010.

[...]perspectiva busca compreender as manifestações religiosas partindo das dimensões estruturantes e do caráter fenomenológico e, posteriormente, das estruturas estruturadas da religião. O pressuposto é de que pela ação do Homem religioso se pode vislumbrar o espaço da religião, as representações, as expressões e percepções em face do discurso religioso e do pensamento religioso. (SILVA; GIL FILHO. 2009, p. 76)

Dessa maneira a interdisciplinaridade das Ciências da Religião e a Geografia Cultural possibilitam trazer a realidade do estudante em forma de cartografia cultural geográfica, a partir do seu meio. Segundo Seemann (2012, p. 70), para cartografar lugares e significados no papel, precisamos ir além das medidas, coordenadas e objetos. Saindo da visão tradicional do aspecto do mapa com aspecto somente da localização com o objetivo exato de representar a realidade, passando a transmitir identidade na expressão cartográfica. “Assim, os mapas são evidências de vidas e práticas espaciais das pessoas, e a cartografia: é um ato de comunicação intersubjetivo, é também uma maneira de se colocar no mundo, a arte ou ciência de representa-lo, de se orientar, tornar o espaço familiar, torná-lo um lugar.” (SEEMANN, 2012, p. 85)

O componente curricular do Ensino Religioso conforme a BNCC (2017) proporcionará a interdisciplinaridade, trazendo a reflexão da presença dos Patrimônios Culturais Religiosos, sejam eles materiais ou imateriais. Os Patrimônios Materiais são acessíveis à percepção dos estudantes como as igrejas, os monumentos em praças entre outros; os Patrimônios Imateriais são saberes construídos, através de gerações, e perpetuam-se pelo valor cultural e sua representatividade simbólica intangível a memória e legado. Sob essa ótica, há que se destacar que o Ensino Religioso tem o caráter da formação integral do estudante, conforme Gruen apresenta:

No ensino básico, o *saber* é cultivado primeiramente em vista da formação integral do aluno, que abrange conhecimentos básicos para a continuação de seus estudos e construção de seu projeto de vida. O ER não é um minicurso de Ciências da Religião ou de Teologia; quer ser ensino e educação, a serviço não de uma ou várias religiões, mas dos próprios alunos naquilo que é base antropológica de qualquer crença assumida com seriedade. Ou seja, o ER distingue-se do saber cultivado no ensino superior e na comunidade acadêmica. Tem discurso e linguagem próprios. (GRUEN, 2013, p.132-133)

Enfim, está se avançando os diálogos interdisciplinares e práticas pedagógicas para o Ensino Religioso, a partir de novos saberes, nossas perspectivas e análises do espaço e territórios religiosos, cultivando a formação do aluno na construção de seu projeto de vida, apresentando a cultura local, os Patrimônios Culturais Imateriais e Materiais, despertando a

percepção na identidade da comunidade que se localiza no entorno da unidade escolar e na unidade escolar com o caráter da formação integral do estudante.

3 Metodologia

A estratégia metodológica utilizada foi a análise do documento normativo da BNCC, com recorte nos componentes curriculares do Ensino Religioso e da Geografia, ambos compõem a área das Ciências Humanas no Ensino Fundamental, ao lado da História. A leitura das habilidades

Com abordagem nas Unidades Temáticas do Ensino Religioso: Identidades e alteridades; Manifestações religiosas; Crenças religiosas e Filosofia de Vida; as contribuições trazidas pelo Componente Curricular Geografia, nessa proposta, temos as Unidades Temáticas: O sujeito e o seu lugar no mundo; Natureza, ambientes e qualidade de vida; Formas de representação e pensamento espacial. Essa prática pedagógica traz a perspectiva do desenvolvimento com os estudantes da educação básica, respeitando as unidades respectivas e os aprofundamentos segundo as suas séries. Assim estabeleceu-se como eixo condutor o reconhecimento cartográfico do entorno da unidade escolar como ponto de partida para um projeto de pesquisa interdisciplinar.

Partindo do princípio o percurso tracejado da residência do estudante até a Unidade Escolar; e/ou o percurso entre os bairros do município, ou seja, a espacialidade do estudo fica de acordo com a proposta do projeto a ser desenvolvido; os levantamentos dos Patrimônios Culturais do município; os estudantes a saber o que sente em sua vida; as percepções religiosas; elencar o Patrimônio Cultural a ser estudado, assim, com essas informações, o próximo passo é traçar as estratégias para desenvolver as práticas pedagógicas, de forma contextualizada que tenha significado os planos de aula para os estudantes, colocando em prática a Pedagogia de Projetos, trazendo a possibilidade, de forma interdisciplinar, reforçando a aprendizagem na aplicação do conteúdo associado. Como aponta Seemann:

Atrás dos pontos, linhas e polígonos impressos no papel escondem-se homens (e mulheres) e suas razões, ações e contradições cartográficas que influenciam ou até determinam como devem ser a aparência e os conteúdos de um mapa. Mapas são textos culturais, e não espelhos do mundo, embora eles ajudem a fabricar essas realidades (SEEMANN, 2012, p. 69).

A prática do estudante produzir um mapa mental geográfico de maneira livre que represente no papel a percepção do espaço ou da região, ou até mesmo como desejaria que fosse, assim, elencando os valores percebidos, possibilitando o protagonismo no aprendizado

de forma que o docente possa mediar os conhecimentos resgatando a memória e a identidade patrimonial de forma lúdica contextualizada, através das cartografias culturais, sendo mapas com os detalhes da realidade do estudante.

4 Resultados e Discussão

O Ensino Religioso e a Geografia têm entrelaces nas Unidades Temáticas de acordo com BNCC que podem ser desenvolvidos conjuntamente em sala de aula. O resultado da proposta interdisciplinar parte da prática pedagógica que gera inúmeras possibilidades e versatilidades apresentar conteúdos utilizando a cartografia cultural geográfica, outra possibilidade é a utilização desse recurso como uma avaliação, exposições de cartazes, entre outras maneiras de interagir o aprendizado do conteúdo abordado. Essa prática pedagógica interdisciplinar atende aos estudantes do 1º ano ao 9º ano da Educação Básica, respeitando os seus respectivos níveis de aprendizado estabelecido na BNCC.

Além de que o Ensino Religioso enfrentar a dificuldade da ausência de livro didático nas escolas públicas para os docentes e para os estudantes, tendo a BNCC como norteadora e o Currículo, essa prática pedagógica pode ser uma pista à outras propostas interdisciplinares do Ensino Religioso com outros saberes, em consonância com as diretrizes das Ciências da Religião. Possibilitando apresentar os aspectos sociais, culturais, emocionais e religiosos de forma respeitosa e dando a visibilidade a formação da identidade dos estudantes.

O diálogo nas Ciências da Religião com a Geografia é tema integrante da minha tese doutoral, e ao descobrir as “geografias” das religiões, das emoções, humanas, culturais entre outras formas de representar o indivíduo com o seu sentido da vida, com os seus símbolos, com os seus sentimentos, através do conhecimento e prática dessa interconectividade as propostas pedagógicas tratam os conteúdos com mais empatia, tolerância, respeito e protagonismo.

5 Considerações Finais

Conclui-se que nesse diálogo e possibilidade de prática pedagógica em Ensino Religioso trazendo a Geografia como outro saber, pode agregar dentro das Ciências da Religião, haja vista, terem unidades temáticas na BNCC com afinidades entre o objeto do conhecimento, valorizando e enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

A utilização da Cartografia na Geografia cultural e a viabilidade do estudante construir um mapa mental sejam para mostrar um tempo passado e o tempo presente como um paralelo de forma crítica em um período; para representar os espaços sagrados encontrados em uma região; em seu bairro, em sua rua; para demonstrar os espaços urbano e rural de forma crítica entre outras inúmeras possibilidades de construir e avaliar conteúdos através de perspectiva humanista.

Com essa perspectiva de prática pedagógica o docente de Ensino Religioso tratará o objeto do Ensino Religioso que é o Conhecimento Religioso, tendo em vista a acolher aos estudantes religiosos e não religiosos, através da abordagem como mediador do conhecimento, e os estudantes de forma respeitosa tragam o sentido da vida que estão presentes na sociedade.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 29 mai. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 5 de 28/12/2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em: 31 de dezembro de 2018. Ed. 250; Seção 1; pág. 64. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57493489/do1-2018-12-31-resolucao-n-5-de-28-de-dezembro-de-2018-57493286. Acesso em: 29 mai. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Pedagogia de projetos**: intervenção no presente. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

GRUEN, Wolfgang. Ensino Religioso em Movimento. In: Antônio Boeing e Sônia de Itoz (Org.) **O Ensino Religioso no Projeto pedagógico pastoral Salesiano – II** – Brasília: Rede Salesiana de Escolas, 2013, p.132-133.

SEEMANN, Jörn. Tradições humanistas na cartografia e a poética dos mapas. In: Eduardo Marandola Jr.; Werther Holzer; Lívia de Oliveira. (Org.). **Qual o Espaço do Lugar?** Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. Rio de Janeiro: perspectiva, 2012, v. 1, p. 279-303.

SILVA, Alex Sandro da; GIL FILHO. Sylvio Fausto. Geografia da religião a partir das formas simbólicas em Ernst Cassirer: um estudo da Igreja Internacional da Graça de Deus no Brasil. **REVER**, n. 9, p. 73-91, jun. 2009.

NOVOS HORIZONTES EDUCACIONAIS: metodologias ativas, ensino religioso e o ensino híbrido

*Abdias Rodrigues de Oliveira Júnior*⁵³

Bolsista CAPES

Palavras-chave: Ensino Religioso; Ensino Híbrido; Metodologias Ativas; Educação; BNCC;

1 Introdução

Reflexões em torno de novas práticas educacionais, mais precisamente metodologias ativas, envolvendo tecnologias circulam no âmbito educacional desde a década de 80. Entre idas e vindas a tecnologia tomou conta da sociedade contemporânea, de tal modo, que é impossível pensar a vida sem tais recursos.

As metodologias ativas visam proporcionar a autonomia do aluno, levando-o para o centro do processo de ensino-aprendizagem, buscando oferecer ferramentas e métodos que ajudam os alunos na construção do conhecimento de maneiras distintas. Nos anos 2000 com a ascensão e popularização dos recursos tecnológicos, houve grandes reflexões e propostas pedagógicas envolvendo tais recursos.

Se outrora, utilizar recursos tecnológicos para promover conhecimento era uma opção, e podia ser adotado por poucos profissionais. Hoje é impossível pensar outra forma de fazer educação. Ao precisar repensar o modelo educacional dentro da crise pandêmica causada pelo SARS – COV 2 foi preciso recorrer a tais metodologias, agora não mais como facultativo, mas como caminho seguro para essa nova fase da educação.

Esta pesquisa visa investigar a implementação de metodologias ativas para o componente de Ensino Religioso no modelo híbrido, métodos que visam promover e facilitar o processo de ensino-aprendizagem na modalidade do ensino remoto e na modalidade semipresencial.

Dessa forma para apresentar os resultados de pesquisa este trabalho seguirá a seguinte estruturação: apresentação do que são as metodologias ativas, conceito do ensino híbrido e por fim, apresentará recursos que podem ser utilizados nas aulas de Ensino Religioso dos anos finais do ensino fundamental.

⁵³Mestrando em Ciências da Religião pela PUC Minas. Professor de Filosofia e Ensino Religioso na Educação Básica, na Rede Privada em Belo Horizonte Contato: abdiasjunior@gmail.com

A pesquisa segue o método qualitativo, pois não é de interesse apresentar dados fechados por meio de números, mas apresentar reflexões e investigações feitas em bibliografias de estudos já realizados, e na observação e aplicação de tais metodologias dentro da sala de aula, seja ela totalmente virtual, utilizada no início da pandemia, como a modalidade da sala de aula tradicional, no modelo semipresencial em turmas dos anos finais do ensino fundamental.

2 Fundamentação teórica

Pensar métodos educacionais significativos e que sejam capazes de trazer resultados bem fundamentados são inquietações de todos os tempos na história da educação, vários mestres nos apontam que a educação é movimento e que precisa se reinventar para permanecer revolucionária.

Diante dessa reflexão foi urgente repensar o modelo bancário de educação, onde o professor, uma figura autoritária, despejava no aluno o conteúdo que deveria ser aprendido, a mera transmissão de informações não mais caracteriza um processo eficiente de ensino-aprendizagem (Santos & Soares, 2011). Diante desse fracasso surgem métodos diferenciados de pensar e fazer a educação, esse conjunto de métodos firmaram-se conhecidos como Metodologias ativas de aprendizagem. Dentre elas o ensino híbrido, foco desta investigação.

Em uma visão mais geral pode-se afirmar que o ensino híbrido combina, em sua pedagogia, métodos de ensino e de aprendizagem presenciais e virtuais (SOUZA et al., 2019; NOVAIS, 2017;).

Segundo Macdonald (2008) o ensino híbrido surgiu nos Estados Unidos e na Europa, como uma forma de dinamizar e salvar a educação superior, fazendo com que os alunos se interessassem mais pelo estudo evitando assim a evasão.

Entre idas e vindas o ensino híbrido se espalhou pelo mundo e foi classificado como método de ensino baseado em metodologias ativas, pensadas em termos que intercalam entre o ambiente presencial e virtual. Hoje o ensino híbrido se mostrou como uma das melhores práticas pedagógicas para despertar e desenvolver nos alunos autonomia e protagonismo dentro do processo de ensino-aprendizagem (MORAN, 2015, 2017).

Enquanto alguns professores ainda utilizam métodos tradicionais como as aulas expositivas, o quadro-negro, o giz e o livro-didático, outros utilizam práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas (Antunes, 2014).

3 Resultados e Discussão

A educação sempre esteve atenta aos sinais dos tempos. Vivemos hoje, por conta da pandemia causada pelo vírus SARS – COV 2, um dos mais grandiosos desafios já vividos nos últimos anos. Da mesma forma a educação brasileira e busca se reinventar para permanecer significativa e dar respostas aos tempos presentes. Em meio a isso diversas instituições e especialistas buscam encontrar respostas que possam contemplar possíveis soluções para tais desafios.

Nesse contexto de reflexões e buscas por metodologias que possam contribuir com qualidade e eficiência, estudiosos veem nas tecnologias uma grande aliada para tais mudanças. Novos paradigmas surgem e rapidez da transformação tecnológica, ao mesmo tempo que oferece ferramentas para destruir os modelos de outrora, oferecem subsídios para um novo paradigma pedagógico, tais reflexões não são tão novas, mas agora encontram espaço e legitimidade, os desafios dos tempos pandêmicos fez com que a teoria se torna práxis.

Assim como os demais componentes curriculares, o Ensino Religioso também foi afetado por essa onda de transformações, visto que a cada dia que passa, suas práticas e metodologias de ensino também são questionadas e as tradicionais aulas expositivas, vão dando lugar a outras práticas e atividades que levam em consideração a participação ativa dos alunos, colocando-os como protagonistas de seu processo de construção de conhecimento.

Estudos ligados ao uso de tecnologias na educação desenvolveram metodologias e conceitos, o qual foi chamado de Ensino Híbrido, uma proposta de trabalho que visa unir o melhor das duas realidades, o ensino tradicional, da sala de aula e os recursos do ensino virtual. Vale lembrar que adotar tais metodologias não significa fazer o de sempre com recursos novos, tudo precisa ser novo, não adianta trocar as ferramentas e fazer do mesmo jeito, é preciso usar as ferramentas adequadamente.

O professor, agora, adota o lugar de mediador e facilitador do processo, selecionando conteúdos em diversas plataformas digitais de modo que, a diversidade de recursos, possa atingir os diversos perfis de alunos.

A instrução se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução (LIBANEO, 2009, p.22).

Tanto as aulas remotas, quanto as aulas semipresenciais, apontaram as metodologias ativas como resposta. O ensino híbrido é sem dúvidas uma das estratégias mais acertadas, provocar o aluno a traçar seu próprio caminho, tendo autonomia de escolher o material, (lembrando que esse já deve ter sido selecionado pelo professor) que mais encaixa em seu perfil de estudo, podendo ver e rever os vídeos, podcasts e matérias em PDF, o livro didático se torna aqui, mais uma ferramenta, mais não a única no processo de aprendizagem.

Triagem de Conteúdos por Potencial Pedagógico (TCPP). É preciso que o docente separe os conteúdos que mais bem se adequam a cada tipo de aprendizagem (presencial ou on-line). Para tanto, é preciso considerar indicadores, como grau de envolvimento e motivação, possibilidade do uso de diferentes recursos, maior expectativa de bons resultados, melhor acompanhamento e diálogo, inclusão digital, desenvolvimento da autonomia e criatividade, possibilidade de contato com outras fontes de informações. A Organização dos Conteúdos por Ações Pedagógicas (OCAP), [...] é a definição dos recursos pedagógicos, das estratégias de abordagens e das experiências necessárias à aprendizagem (BRITO; SANTOS, 2019, p.317-318)

Para aplicação de tal metodologia é preciso ter claro que tipo de abordagem será feita, pois o ensino híbrido oferece uma grande faceta de possibilidade:

Modelo de Rotação: como o próprio nome sugere, os alunos revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou não, sob orientação do professor. As atividades podem seguir para discussões com ou sem a presença do professor. **Rotação por estações:** organizados por grupo, os alunos realizam sua tarefa podendo ser escrita e desenvolvida on-line. **Laboratório Rotacional:** começa com a sala de aula tradicional, em seguida adiciona uma rotação para os computadores e/ou laboratórios de ensino. **Sala de aula invertida:** o conteúdo teórico é estudado antecipadamente, no formato on-line, enquanto no espaço da sala de aula ocorrem as discussões. **Rotação Individual:** cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados. **Modelo Flex:** os estudantes de forma personalizada aprendem usufruindo as diferentes modalidades. **Modelo à la carte:** pode ser feito na escola física ou fora da aula. Isso difere do ensino on-line de tempo integral porque não é uma experiência de toda a escola. **Modelo Virtual Enriquecido:** é um curso ou uma disciplina em que os estudantes têm sessões de aprendizagem obrigatoriamente presencial na presença do professor responsável pela disciplina (NOVAIS, 2017, p.40-44).

Todas possibilidades apresentadas acima, são aplicáveis ao Ensino Religioso e podem garantir um processo de construção de conhecimento criativo e fecundo, fazendo com que os alunos se interessem mais e do mesmo modo se envolvam mais no processo de ensino-aprendizagem. Vale lembrar que as metodologias ativas não anulam as características e métodos tradicionais da sala de aula, vez o outra se fará necessário uma aula expositiva, tais metodologias chegaram para somar e fazer da sala de aula, seja ela virtual ou presencial um ambiente criativo e vivo, sempre em movimento.

4 Considerações Finais

A educação segue em movimento em busca de trazer respostas aos desafios e exigências de cada tempo. A utilização de tecnologias no processo educacional é um caminho sem volta, após os caminhos trilhados e descobertos neste período pandêmico a escola jamais será a mesma, do mesmo modo os professores e alunos também não. O ensino híbrido veio para ficar, se outrora era adotado com um projeto de etapa. Hoje será a forma de funcionar e gestar toda a educação.

Sem dúvidas o componente curricular de Ensino Religioso tem muito a ganhar com as ferramentas oferecidas pelas metodologias ativas e dessa forma mostrar o seu potencial, que por muitas vezes fica oculto. Outro caminho que tem muito a agregar nesse processo é o olhar, inter, multi e transdisciplinar. Ampliando assim a atuação do aluno em relação aos conteúdos estudados, fazendo-o perceber parte do seu processo de formação integral e humana.

Outro fato a destacar é a lamentável desigualdade social de nosso país, fazendo com que nem todos consigam ter ferramentas para uma educação de qualidade. A precariedade em que se encontra a educação pública é desanimadora, mais ainda sim é possível aplicar algumas modalidades, adaptar outras e fazer com que a educação continue em movimento promovendo um processo de aprendizagem sólido, criativo e emancipador.

É perceptível, portanto, que o ensino híbrido é muito mais do que o mix entre o presencial e o virtual. Por isso, trata-se de um novo estilo de ensino e aprendizagem que “faz a informação fluir” harmônica, do ciberespaço para o ambiente presencial, e vice-versa, sem as famosas “quebras de raciocínio”, típicas do ensino a distância e do ensino presencial.

A guisa dessa pesquisa aponta que o ensino híbrido veio para ficar e transformar o ambiente escolar e os processos educacionais, novos horizontes raiam para educação, e dessa forma para o Ensino Religioso que muito tem a contribuir com a formação integral dos cidadãos.

Referências

ANTUNES, C. *Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIBANEO, J. C. *Didática*, São Paulo: Editora Cortez, 2009.

MACDONALD, J. *Blended learning and online tutoring: planning learner support and activity design*, 2nd ed. Aldershot, UK: Gower Publishing Company, 2018.

MORAN, J. *Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje*. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TRE-VISANI, F. M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p.27-45.

NOVAIS, I. de A. M. *Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016*. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2017.

O ENSINO RELIGIOSO E A MATRIZ AFRICANA: breves relatos de práticas docentes

Maria Angela da Motta⁵⁴

Palavras-chave: Culturas afro-brasileiras; Religiões afro-brasileiras; Prática docente.

1 Introdução

O ponto de partida das discussões que serão apresentadas neste trabalho traz o Ensino Religioso (ER) como componente de conteúdos mínimos a serem ministrados no ensino fundamental, como posto desde o Artigo 210 da Constituição Federal (1988):

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

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 2018, p. 161).

Mesmo que não houvesse, ainda, a definição da forma pela qual se daria a ministração das aulas de ER nas escolas públicas brasileiras, ter sua obrigatoriedade de oferta em território nacional, pelas redes públicas de ensino, mostrou-se um avanço quanto ao espaço dado para a promoção do “respeito aos valores culturais e artísticos” da religiosidade dos povos.

Como cumprimento do que se postulou na chamada *Constituição Cidadã*⁵⁵, foi promulgada, em 1996, pelo Congresso Nacional, a Lei 9.394, sendo chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nela, na Seção III, que trata do ensino fundamental, encontramos o seguinte artigo:

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

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

⁵⁴Especialista em Educação pela Faculdades Integradas Espírita (FIEs). Professora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Contato: mottamariaangela@gmail.com

⁵⁵A Constituição da República Federativa do Brasil foi escrita durante o processo de redemocratização do país, após o fim da Ditadura Militar, e ficou conhecida como *Constituição Cidadã* por simbolizar o início da Nova República.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1996, p. 24)

Observa-se que o texto da lei trata de informar que, apesar de continuar sendo ministrado no ensino fundamental, com matrícula facultativa aos estudantes, passa a ser “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (Idem, ibidem). Tal consideração destaca a importância de que não houvesse mais o modelo de ER confessional escolar, presente nas redes educacionais de alguns Estados brasileiros à época e que, invariavelmente, privilegiavam as religiões judaico-cristãs sendo ofertadas em suas unidades escolares.

No ano de 1997, a Lei 9.394/96 é sancionada, mantendo-se o mesmo teor do que fora postulado na LDBEN, sendo nomeada Lei 9.475. Após, seguiram alguns Pareceres do Conselho Nacional de Educação, dos quais destaco o 16/1998, em que a Comissão de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC) tratou de uma consulta feita pelo Estado de Santa Catarina, sobre a carga horária do ER no Ensino Fundamental, cujo parecer serve de documento orientador a todos os Estados da federação. Seguindo-se a finalização do Parecer, encontramos o seguinte ditame:

Por último e no que tange a esta parte, mister se faz aprofundar as disposições da proposta pedagógica, a fim de que contemple a diversidade religiosa e, mais do que tudo, a liberdade de opção dos pais ou responsáveis pelos alunos, quando estes são menores de idade e, deles mesmos, quando maiores, para que o currículo, bem como, a grade curricular, assumam esta liberdade, em plenitude. Isto quer dizer, os sistemas de ensino com suas normas gerais para os seus sistemas e os estabelecimentos de ensino, enquanto lhes compete, organizem os seus currículos de tal forma que o universo do alunado, respeitada a opção religiosa e da matrícula facultativa, tenha iguais condições que assegurem a plenitude do currículo anual (BRASIL, 1998, s/p).

Definido, assim, o ER como espaço de “liberdade, em plenitude”, de abordagem da diversidade religiosa, em 2010 as Resoluções CNB/CNE 04 e 07 reconheceram-no como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Por fim, encontramos o ER das páginas 435 a 460 da Base Nacional Comum Curricular, documento publicado em 2017 pelo MEC:

Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaborados propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade (BRASIL, 2017, p. 435).

Pelo que delimito aqui a proposta deste trabalho: apresentar o que postula o Currículo da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba para o ER e compartilhar algumas práticas docentes que revelam preocupação em cumprir com o caráter não-proselitista deste componente curricular, pensando-o numa perspectiva inclusiva e identitária, com destaque para as religiões de matriz africana, e para contribuir para uma escola antirracista, que seja capaz de (re) conhecer as religiões afro-brasileiras e respeitá-las.

2 Currículo de Curitiba

Um ano antes da publicação da BNCC, a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) publicou o Currículo do Ensino Fundamental – 1.º ao 9.º ano e, em seu Volume V, trouxe a abordagem a ser feita, do componente curricular Ensino Religioso (ER), nas escolas da RME de Curitiba⁵⁶. Desde a sua folha de rosto é possível constatar que as orientações ali postas estariam em total consonância com a legislação brasileira quanto a manter “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil” (BRASIL, 1996, p. 24), ao trazer a seguinte epígrafe:

Somos humanidade. Desde o princípio das eras, temos indissolúvel ligação neste mundo. Somos, portanto, muçulmanos, xintoístas, católicos, bramanistas, budistas, protestantes, judeus, espíritas, esotéricos, agnósticos, umbandistas, ateus... Somos, por fim, seres humanos! (Legião da Boa Vontade).

Além de mostrar-se alinhado às diretrizes nacionais, o Currículo de Curitiba evidencia que “a elaboração e o tratamento dado aos conteúdos de ER é diferente qualitativamente da forma como a religião é abordada no interior das próprias organizações religiosas” (CURITIBA, 2016, p. 87), declarando-se não proselitista, conforme a orientação legal para este componente curricular.

Também, no documento curricular da cidade de Curitiba, é feita a indicação do que passa a ser objeto de estudo do ER nas escolas municipais: o fenômeno religioso,

Abrangendo uma multiplicidade de manifestações do Sagrado em âmbito individual e coletivo, desde a sua concepção na matriz indígena nativa, suas influências de matriz ocidental marcadas pelo Cristianismo trazido pelos colonizadores europeus, a matriz africana ressignificada através da diáspora africana, até a matriz oriental, com a vinda dos imigrantes (CURITIBA, 2016, p. 88).

⁵⁶ No mesmo ano de publicação do Currículo, a PMC fez a publicação do Plano Curricular de cada um dos componentes curriculares obrigatórios para o EF, incluindo-se o ER. Nele, os mesmos conteúdos anuais são reapresentados, porém, divididos em três trimestres, que é como a mantenedora organiza o calendário escolar.

A definição da abordagem dos fenômenos religiosos, sob o viés das quatro matrizes religiosas que constituíram a religiosidade do povo brasileiro, é demarcadora de uma democratização desse componente curricular, na medida em que garante que cada conteúdo do ER deverá ser apresentado aos estudantes sob cada uma delas: indígena, ocidental, africana e oriental.

O tratamento didático a ser dado para esses conteúdos curriculares do ER, pelas escolas municipais de Curitiba, segue a orientação de Vasconcellos (1992) e passa por três etapas a saber: mobilização para o conhecimento; construção do conhecimento; e elaboração da síntese do conhecimento.

E assim, tendo como documentos orientadores para o ER a legislação brasileira e o Currículo escolar da RME de Curitiba, apresento neste resumo algumas práticas docentes desenvolvidas no ER numa das escolas públicas municipais de Curitiba, voltadas para a matriz africana.

3 Prática docente

Bem como orienta o Currículo da PMC, em relação ao trabalho com o Ensino Religioso (ER),

Na abordagem desses conteúdos, qualificamos o ensino religioso de caráter plural, epistemológico, histórico e cultural, e superamos os modelos confessionais e/ou focados em valores humanos, promovendo a compreensão do Fenômeno Religioso na nossa sociedade, em um exercício de alteridade (CURITIBA, 2016, p. 94).

Assim sendo, cada conteúdo curricular, na sua didatização, passa a ser abordado nas quatro matrizes já mencionadas (indígena, ocidental, africana e oriental). Porém, como este trabalho pretende apresentar a possibilidade de uma educação antirracista, que dê voz às culturas afro-brasileiras e faça com que as religiões afro-brasileiras tenham, na prática, o direito de serem consideradas como tal, o recorte feito na prática docente da professora de ER irá mencionar alguns dos trabalhos feitos apenas com a matriz africana.

Também é importante destacar que, aqui neste documento, a apresentação da prática se dará de acordo com as etapas sugeridas por Vasconcellos (1992), ainda que houvesse maior detalhamento delas no Planejamento de Ensino⁵⁷ e no Plano de Aula⁵⁸ docente – documentos exigidos pela mantenedora.

⁵⁷ O planejamento de ensino é um recorte do plano curricular (CURITIBA, 2016, p. 13).

⁵⁸ O plano de aula é um detalhamento do planejamento de ensino (Idem, ibidem).

Neste ponto do resumo, serão apresentadas algumas práticas de ER desenvolvidas na EM Bairro Novo do CAIC G L Braga Sobrinho EF, desenvolvidas pela autora em suas turmas de ensino fundamental durante os anos de 2018 e 2019. As fotos tiradas compuseram o portfólio de registro de atividades e as crianças participantes tiveram suas identidades preservadas neste documento.

3.1 Primeiro ano: Símbolos Religiosos

Mobilização para o conhecimento: Foi trabalhado com os estudantes o conceito de símbolo, por meio de (1) uma visita pelas dependências da escola, observando-se os símbolos existentes no espaço, como as placas de identificação com os nomes das turmas; a diferenciação dos banheiros (masculino e feminino); indicação da área para extintores de incêndio, etc., e da (2) leitura do livro *As aventuras do bonequinho do banheiro*, de Ziraldo⁵⁹.

Construção do conhecimento: Os alunos receberam um envelope plástico com algumas peças de um jogo. Organizados em pequenos grupos, cada um deles pôde manusear as peças e observar suas imagens, que foram reproduzidas também no quadro de giz, para que a professora pudesse lhes contar o significado dos Símbolos Adinkras, do país africano Gana. Assim que as crianças perceberam que cada peça recebida tinha um par, foi lhes pedido que as virassem para jogar um Jogo da Memória.

Elaboração da síntese do conhecimento: Durante a brincadeira, as crianças puderam escolher um dos símbolos que conheceram para ser “tatuado” em seu rosto ou braço, e foram para casa com o desenho feito pela professora, com a tarefa de contarem para alguém da família o que haviam aprendido sobre a importância do simbolismo na cultura africana dos povos da África Ocidental.

Figura 1: Símbolos Religiosos



Estudantes do 1.º ano participando da aula sobre Símbolos Religiosos da matriz africana.
Fonte: Acervo pessoal da autora.

⁵⁹ ZIRALDO. *As aventuras do bonequinho do banheiro*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

3.2 Segundo ano: Alimentos Sagrados

Mobilização para o conhecimento: Em conversa dirigida, os estudantes foram incentivados a falar sobre os alimentos consumidos em suas casas apenas em ocasiões especiais. Da conversa, surgiu a oportunidade de a professora abordar alguns alimentos que são considerados especiais – sagrados – para algumas religiões.

Construção do conhecimento: A professora contou aos alunos a história do Orixá Omolu, como narrada por Saraceni⁶⁰, com a devida transposição didática, apresentando-lhes uma imagem da representação do Orixá e do alguidar⁶¹. Os alunos tiveram a tarefa de rasgar, amassar e colar papel crepom branco, imitando pipoca, na imagem do quadro.

Elaboração da síntese do conhecimento: Após a atividade, os alunos foram incentivados a falar sobre suas impressões a respeito da história de origem nigeriana que haviam conhecido, e desafiados a contarem-na para outra pessoa que conhecessem.

Figura 2: Alimentos Sagrados



Estudantes do 2.º ano participando da aula sobre Alimentos Sagrados da matriz africana.
Fonte: Acervo pessoal da autora.

3.3 Terceiro ano: Lugares Sagrados

Mobilização para o conhecimento: Foi apresentado para os alunos um vídeo, preparado pela professora, com imagens de lugares sagrados do mundo. Uma dessas imagens mostrava as pirâmides de Gizé, sítio arqueológico localizado no Cairo, Egito e a partir daí passou-se a estudar a cultura egípcia.

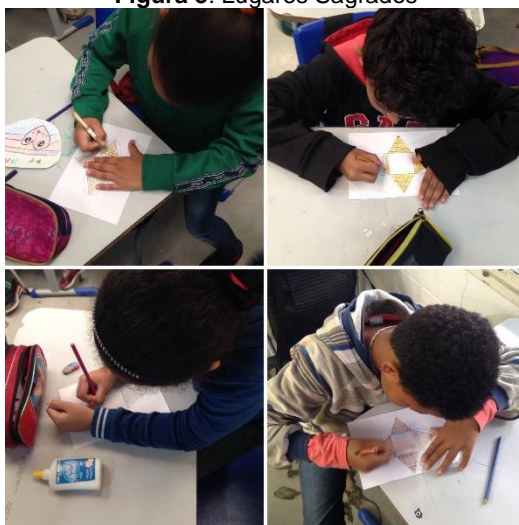
⁶⁰ SARACENI, RUBENS. **LENDAS DA CRIAÇÃO: A SAGA DOS ORIXÁS**. SÃO PAULO: MADRAS, 2000.

⁶¹ Alguidar é um recipiente redondo, feito de barro, madeira, metal ou plástico em que o diâmetro da boca é superior ao do fundo.

Construção do conhecimento: Os alunos conheceram um pouco da história das pirâmides como lugares sagrados para os povos africanos do Egito. Conheceram um pouco sobre o processo de mumificação dos corpos e fizeram uma mini pirâmide a partir de molde dado.

Elaboração da síntese do conhecimento: No final da aula, os alunos puderam falar sobre a surpresa que tiveram ao saber que o Egito, com suas pirâmides milenares, faz parte da cultura africana e que elas eram consideradas um lugar sagrado para o povo egípcio.

Figura 3: Lugares Sagrados



Estudantes do 3.º ano participando da aula sobre Lugares Sagrados da matriz africana.
Fonte: Acervo pessoal da autora.

3.4 Quarto ano: Vestimentas Religiosas

Mobilização para o conhecimento: Algumas histórias sobre os orixás foram contadas aos alunos, com base em Verger⁶² e com apoio de imagens, seguidas de suas impressões sobre o que haviam visto e ouvido.

Construção do conhecimento: Tendo moldes de figuras humanas, cada estudante foi desafiado a completar o molde com roupas e acessórios que representassem um dos Orixás que conheceram.

Elaboração da síntese do conhecimento: Como um resumo da aula, os alunos puderam falar e ouvir sobre a importância de cada Orixá para a cultura dos iorubás da Nigéria e do Benin.

Figura 4: Vestimentas Religiosas

⁶² VERGER, Pierre Fatumbi. *Lendas africanas dos orixás*. Salvador: Corrupio, 1997.



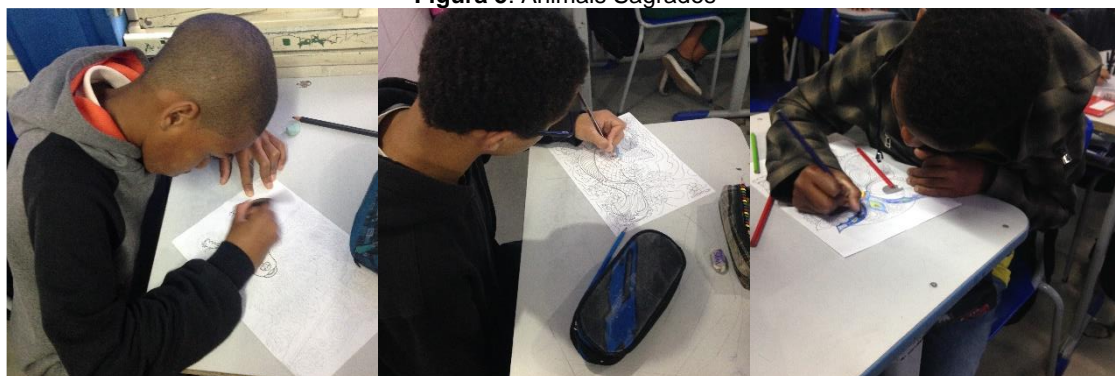
Estudantes do 4.º ano participando da aula sobre Vestimentas Religiosas da matriz africana.
Fonte: Acervo pessoal da autora.

3.5 Quinto ano: Animais Sagrados

Mobilização para o conhecimento: Com base em Prandi⁶³, foram apresentados aos alunos algumas histórias da mitologia iorubá sobre os Orixás. Construção do conhecimento: Alguns nomes de animais foram listados numa coluna ao lado da lista do nome de alguns Orixás, conhecidos pelos alunos durante as leituras da professora, tendo eles a tarefa de (1) ligar cada animal ao Orixá com o qual se relaciona e (2) pintar o mosaico de um dos animais listados.

Elaboração da síntese do conhecimento: Como um resumo da aula, os alunos puderam falar e ouvir sobre a importância de cada Orixá para a cultura dos iorubás da Nigéria e do Benin, reconhecendo neles seres que se relacionam à natureza.

Figura 5: Animais Sagrados



Estudantes do 5.º ano participando da aula sobre Animais Sagrados da matriz africana.
Fonte: Acervo pessoal da autora.

⁶³ VERGER, Pierre Fatumbi. *Lendas africanas dos orixás*. Salvador: Corrupio, 1997.

4 Considerações Finais

Este artigo trouxe o espaço ocupado pelo Ensino Religioso no Brasil, a partir das leis e diretrizes atuais, que fazem dele um componente curricular de oferta obrigatória para o ensino fundamental.

Destaca-se a importância que o Ensino Religioso contemporâneo tem para a efetivação de uma educação pautada nos direitos humanos e voltada a uma política antirracista na escola. Para que cumpra tal papel, cabe ao componente eximir-se de qualquer cunho confessional e isentar-se de privilegiar qualquer religião ou matriz, fazendo com que, de forma equânime, as culturas religiosas das quatro matrizes sejam apresentadas aos estudantes.

De acordo com Mota (2021),

É fundamental aos estudantes brancos, para que sejam capazes de reconhecer a diversidade de matrizes que compõem a cultura nacional, tenham elementos para compreender culturas que podem eventualmente não conhecer e reconhecer a necessidade de se mobilizar pela igualdade de direitos, compreendendo-a como um produto benéfico para todos. É preciso que estudantes brancos saibam identificar claramente o racismo, para não mais praticá-lo (MOTA, 2021, p. 14).

Essa compreensão por parte dos alunos define como *míster* que os professores de Ensino Religioso sejam pesquisadores; que busquem fundamentar sua prática no estudo da cultura religiosa dos povos – em particular dos povos africanos – a fim de contribuir efetivamente para uma educação antirracista, inclusiva, identitária e humana, pois, conforme afirma Rocha (2018, p.24),

Como se sabe, a construção de um ensino realmente democrático e laico refletindo a realidade pluralista da sociedade brasileira passa, obrigatoriamente, pela valorização e ensino dos fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos e cosmológicos das religiões afro-brasileiras (Idem, *ibidem*).

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. 530 p. Atualizada até a EC n. 99/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão da Educação Básica. *Parecer n.º 16*, de 02 de junho de 1998. Delibera sobre consulta a carga horária do ensino religioso no Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

CURITIBA. *Currículo do Ensino Fundamental – 1.º ao 9.º ano*. Vol. V. Curitiba: SME, 2016.

MOTA, Thiago Henrique. Ensino antirracista na educação básica: uma introdução. In: MOTA, Thiago Henrique (org.) *Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares*. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

ROCHA, Arlindo Nascimento. Religiões afro-brasileiras dentro e fora da escola. *Revista Último Andar*, n. 32, p. 18-32, 2018.

VASCONCELLOS, C. dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 38, 1992.

OS MODOS DE VIDA E A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: desafios, experiências e aprendizagens

Josiane Crusaro Simon⁶⁴

Neuzair Cordeiro Peiter⁶⁵

1 Palavras iniciais

Em diferentes tempos, territórios, histórias e momentos, a humanidade se sentiu desafiada a reconstruir, modificar, retomar ou recomeçar sua existência. Dentre a busca por alimentos, a necessidade de outros ambientes para viver, trabalhar e se desenvolver, até a fuga de um território para outro devido os conflitos, genocídios, guerras e extermínios provocados pelo próprio ser humano, as migrações foram contínuas.

Somos migrantes! E o caminhar por territórios é marcado por múltiplos aprendizados, entrelaçados as diferentes culturas e suas diversidades étnico-raciais, políticas, religiosas, filosóficas, de gênero e sociais. Assim, nestas idas e vindas, nossa subjetividade vai se constituindo, com fissuras ou fechamentos à pluralidade cultural, favorecendo (ou não) o reconhecimento do(a) Outro(a), da unicidade e da variedade como elementos presentes nas sociedades.

A transição nos territórios através das interações, contatos e vivências, agrega aprendizagens, assim, desde os primórdios da humanidade, sempre necessitamos um do outro para viver. Porém, desde março de 2020, a pandemia do Corona Vírus Disease (Covid-19) vêm nos desafiando a novas experiências como o distanciamento social enquanto uma das medidas protetivas e de contenção da doença. Novas alterações se apresentam em relação à convivência, à existência e ao tempo social.

Em relação aos territórios escolares, devido à necessidade do isolamento e distanciamento, no ano de 2020 (março a dezembro) as aulas foram desenvolvidas através do sistema remoto sendo que os aplicativos Google Meet, Google Classroom e WhatsApp, além de outros recursos pedagógicos, ganharam destaque, embora, sempre permeados pela intervenção do docente.

⁶⁴ Mestre em Educação pela Unochapecó. Professora da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Contato: professorajosianeensino@gmail.com

⁶⁵ Mestranda em Educação pela Unochapecó. Atua na Secretaria de Educação de Chapecó/SC. Contato: neuzair@unochapeco.edu.br

Neste ano, no Oeste Catarinense, entre os meses de fevereiro a março, objetivando reduzir os elevados índices de contágio, as aulas novamente ganharam o formato remoto. Desafios se apresentaram, mas as dificuldades não foram excessivas visto que, nós docentes, tivemos uma formação básica em 2020 sobre a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs).

Frente ao exposto, utilizando-nos da pesquisa bibliográfica, inicialmente apresentamos os principais desafios originários da pandemia do Covid-19 quanto à convivência social, aos medos e inquietações provocados pelo vírus. No segundo momento, destacamos algumas das metodologias utilizadas nos territórios escolares, durante os primeiros meses deste ano, na Escola de Educação Básica Romildo Czepanhik, os quais visaram à garantia do processo ensino-aprendizagem na disciplina Ensino Religioso.

2 (Sobre)viver no tempo presente

Um vírus: muitas dúvidas! Parecia que rapidamente voltaríamos ao ritmo que estávamos acostumados. Consecutivamente, o tempo, representado “[...] como o elemento comum a uma diversidade de processos específicos que os homens procuram marcar com a ajuda de relógios ou calendários” (FERREIRA e ARCO-VERDE, 2001, p. 64), teve uma alteração inesperada nos âmbitos físico, biológico e social. A ruptura das lentes pelas quais estávamos habituadas a ver e conviver ocorreu repentinamente e as formas de tempo e convivência foram colocadas em xeque.

O Covid, em seu estágio elevado na Europa, com disseminação noutros continentes, foi amedrontador. E, se a naturalização das desigualdades acaba com a humanização e o princípio alteritário, ao nos fazer recuar nos territórios familiares, o vírus inicialmente “favoreceu” a desaceleração da vida que tínhamos e possibilitou à reflexão, à humanização, o cuidado com a natureza e o(a) Outro(a), pulsando-nos para a solidariedade, o amor, a compaixão e os desapegos materiais desnecessários.

A luta intensa pela vida demonstrou nossa fragilidade humana. No presente, os dados no Brasil - contágio e mortes - permanecem altos. É uma guerra sem armas que dizima milhares de pessoas, é um vírus letal e traiçoeiro que não escolhe classes, grupos étnico-raciais ou comunidades. Consecutivamente, a perda de muitos entes queridos, sem uma despedida final, acelera ainda mais a dor dos seus. Entre nós se mistura a dor física e emocional, tão intensa e covarde que, talvez, somente o tempo futuro poderá aliviar.

O retorno gradativo em diferentes setores do comércio e do trabalho se apresentou como necessidade. Nos territórios escolares, neste ano, se iniciou a retomada⁶⁶ a partir de protocolos que visam à adoção de medidas sanitárias para a prevenção contra o vírus, bem como de metodologias que objetivam rever ou retomar conceitos específicos de cada componente curricular e série/ano escolar desafiando-nos a “[...] pensar o papel do professor mediador que se coloca como articulador do processo educativo [...]” (COSTA e DIEZ; 2014, p. 150 - 151).

Frente ao cenário pandêmico, também não podemos deixar de mencionar outros agravantes que se proliferam com a pandemia, em exemplos a pobreza, o desemprego, a ascensão de governos autoritários e antidemocráticos, a violação dos direitos humanos e, essencialmente, a aceleração das desigualdades entre a educação pública e privada.

Sobreviver sempre foi um desafio imposto às sociedades humanas e, no momento presente, a pandemia nos provoca ainda mais a repensarmos atitudes e ações, pois mesmo que não ocorram mais os abraços ou o aperto de mão costumeiro, cada um(a) de nós necessita cooperar para a não disseminação do vírus e o direito à vida.

3 Ensino religioso: contribuições na formação identitária e alteritária

O Ensino Religioso enquanto disciplina integrante dos currículos escolares obteve diferentes interpretações ao longo da trajetória educacional. Dos modelos doutrinal e pastoral, com enfoques homogêneos, uma nova identidade foi sendo tecida para que houvesse o reconhecimento da diversidade cultural religiosa, através de ações dialógicas, acolhedoras e respeitadas, visando o estudo dos conhecimentos religiosos (BRASIL, 2017) sem práticas proselitistas.

Em território brasileiro a perspectiva confessional e evangelizadora se fez durante muito tempo (e ainda se faz onde há ausência de profissionais habilitados para atuar com o componente). Grande parte dos familiares de nossos estudantes obteve essa formação no processo ensino-aprendizagem. Portanto, ao iniciarmos o desenvolvimento das aulas de Ensino Religioso, em sistema remoto, favoreceu-se a expansão de olhares e leituras em relação à disciplina.

⁶⁶ No estado catarinense, depois de quase um ano sem aulas presenciais, houve o retorno dos estudantes nas escolas públicas. Porém, no Oeste Catarinense, de 18 de fevereiro a 21 de março as aulas ocorreram no modelo 100% online devido o elevado contágio do vírus. Atualmente, as atividades escolares estão sendo desenvolvidas em três modelos, sendo: modalidade 100% presencial, misto (50% escola e 50% casa) e 100% remoto. (SANTA CATARINA, 2021, online).

O diálogo - enquanto ação metodológica central do Ensino Religioso - tende a possibilitar o entendimento, a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural religiosa como aspecto positivo, favorecendo a compreensão de que não existe uma única verdade, crença ou ideologia, mas sim uma diversidade de concepções que devem ser respeitadas.

A utilização de diferentes ferramentas didático-pedagógicas como aulas online, plataformas virtuais, chats, socializações de vídeos ou imagens, aliado a outros recursos já empregados nos territórios escolares, contribui para a desconstrução de saberes monoculturais, além da interação entre educadores, estudantes e familiares, dando visibilidade a ensinamentos interculturais, onde os docentes colocam-se “[...] no processo de aprendizagem como ponte-passagem e não como ponto de referência” (COSTA e DIEZ, 2014, p. 161).

Interações com o(a) Outro(a) favorecem o respeito e a convivência social, possibilitando os princípios da empatia e da alteridade. Nesse sentido, no início deste ano letivo, utilizamos especialmente o aplicativo Google Classroom na postagem de textos, atividades, vídeos explicativos e ou informativos sobre os conceitos em estudo. Para os estudantes sem acesso aos recursos digitais ocorreu a impressão de materiais mais detalhados a fim de que pudesse haver assimilação e apropriação do conteúdo.

Visando o protagonismo estudantil, possibilitamos diálogos e escutas respeitadas onde cada um(a) pudesse manifestar suas opiniões e impressões, no intuito de desconstruir percepções pejorativas e valorizar a diversidade de saberes religiosos, pois conforme Freire (1992, p. 61) “enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento.

Dentre os recursos tecnológicos, destacamos a utilização de aplicativos e serviços como: jamboard, mentimeter, answergarden, word wall em experiências e aprendizagens coletivas. Os mesmos se fizeram importantes na construção de saberes, desafiando tanto os professores quanto os estudantes no novo cenário educacional. Embora reconheçamos que estas alternativas não preencham o encontro face a face, naquele momento tais recursos foram significativos no processo ensino-aprendizagem.

No final do mês de março ocorreu o retorno escolar sendo que onde os familiares optaram pela melhor forma de ensino (presencial ou remoto) para seus filhos. Destacamos que as vivências online de outrora foram importantes para repensarmos nos recursos didáticos, nos processos avaliativos e na produção de conhecimentos em coletividade.

5 Considerações provisórias

A pandemia do Covid -19 nos colocou em alerta quanto ao cuidado com a vida humana e terrestre. Desde o iniciar da mesma, sabemos que as atitudes - de enfrentamento ou proliferação - dependem de cada um(a), mas infelizmente o descuido, a desinformação, a negação da ciência e a presunção de muitos cidadãos impedem a estagnação do vírus, sendo que a vacinação não nos exime dos cuidados próprios e com o(a) Outro(a) .

Enquanto educadoras - atuantes com o Ensino Religioso - consideramos que as metamorfoses são contínuas, pois a educação em tempos de Covid reflete novas experiências e desafios. Primeiramente, porque nossos tempos *kairós*, *chrónos*, físico, laboral, espiritual e social do qual estávamos habituadas sofreram inúmeras alterações; dedicam-se mais momentos para o trabalho institucional e burocrático do que para o tempo de encontro e diálogo com as pessoas. Consecutivamente, o processo ensino-aprendizagem perpassa por alterações diante do sistema de ensino presencial, misto e remoto.

Acreditamos que o ensino remoto não supre os encontros presenciais que estão enraizados na mística do olhar, do cuidar, do ouvir e construir conhecimentos coletivamente, visto que ações e posturas dialógicas tecidas nos territórios escolares tendem a romper com “[...] preconceitos cristalizados, práticas estigmatizadoras e etnocêntricas [...]” (CECCHETTI e POZZER, 2015).

Os conhecimentos se produzem em diferentes territórios, para além dos muros das escolas, porém os territórios escolares comprovam sua missão enquanto essenciais para a análise, a reflexão, a interpretação e a (des)(re)construção de conhecimentos. Este complexo tempo e momento que se faz presente (e ausente) é inseguro, incerto, acelerado e único, porém lutamos para encontros que promovam, além do processo ensino-aprendizagem, convivências solidárias, éticas e alteritárias.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em 13 de Ago. 2020.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. Entre fechamentos e aberturas: o Ensino Religioso no currículo escolar. In: POZZER, Adecir; et al. (Orgs). *Ensino Religioso na Educação Básica*. Fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

COSTA, Wanderleia Dalla; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. Face a face com o Outro: uma alternativa ética para a educação. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs). *Educação e*

Diversidade Cultural. Tensões, desafios e perspectivas. Blumenau: Edifurb, 2014. Cap. VII, p. 147-166.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. *Educar*. Curitiba, n. 17, p. 63 - 78, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SANTA CATARINA. *Com retorno de atividades presenciais e ensino remoto, rede estadual de ensino está pronta para o ano letivo de 2021*. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/educacao-noticias/com-retorno-de-atividades-presenciais-e-ensino-remoto-rede-estadual-de-ensino-esta-pronta-para-o-ano-letivo-de-2021>
Acesso em: 10 de Jul. 2021.

SÃO MULHERES DO MEU SERTÃO, SÃO FORÇAS QUE MOVEM O CHÃO: A religiosidade popular nos contos de Araceli Sobreira nas aulas de Ensino Religioso

Wesley Henrique Soares Silva⁶⁷

Palavras-chave: Cultura Popular, Ensino Religioso Pluralista, Contos Populares, Experiências no Ensino Religioso

1 Introdução

Atualmente a educação é discutida como um assunto complexo por vários estudiosos nas universidades, pois cada vez mais sua estrutura tem sido resinificada ativamente nas últimas décadas. As transformações sociais, a globalização, as mudanças e progressos tecnológicos estão entre as principais causas das transformações desse setor. Por isso, a educação precisa adequar-se às demandas da sociedade na atualidade, a qual busca uma formação do indivíduo mais humanista.

Essas mudanças interferem no conceito de educação e nas metodologias a serem produzidas na sala de aula. O Ensino Religioso vem recebendo essas mudanças desde a década de 1990, depois da Lei nº 9.475/97 da LDBEN (BRASIL, 1997) e com a inclusão da disciplina na Base Nacional Comum Curricular –BNCC (BRASIL, 2018) foi um grande marco para a valorização do Ensino Religioso Pluralista.

Dessa forma, o tema desenvolvido aqui, centra-se na proposta pedagógica com a leitura de alguns contos populares extraídos do livro *O espelho de Eloiza da autora Cearense Araceli Sobreira.*, com o objetivo de abordar a questão do papel feminino na religiosidade popular brasileira.. Buscamos fazer os alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Natal/RN conhecerem e refletirem sobre a diversidade religiosa do Brasil nas aulas de Ensino Religioso. (FONAPER, 2000).

Essa proposta foi vivenciada como ação pedagógica em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professor Antônio Pinto de Medeiros, em Natal – RN, entre os meses de Março e Junho de 2019.

2 Fundamentação teórica

⁶⁷Graduação e Especialista em Ciências da Religião (UERN). Professor da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte-SEEC - wesleyhssilva@gmail.com

A religiosidade popular está presente na vivência das pessoas em diversas partes do mundo pois ela traz a fé da pessoa sem dogmas, sem barreiras, fazendo a pessoa ter o sagrado mais perto dela (RODRIGUES,2015), em alguns casos essa crenças torna-se parte da própria cultura de um povo.

Destacamos que em diversas regiões do Brasil a religiosidade popular é vista com destaque com as mulheres (ANDRIOLI, 2016) como, por exemplo, as benzedadeiras e mulheres ligadas a magia. Por isso que escolhemos figuras femininas que representasse a religiosidade popular. Concordamos com Rodrigues (2015) sobre a importância dos conhecimentos dos alunos da religiosidade popular de ser valorizada da nossa sociedade mais do que questões locais. Seguindo a autora

A questão da Religiosidade Popular no Brasil remete a uma questão fundamental para a Psicologia: a elaboração da identidade cultural. Com o conflito de diferentes lógicas –as internas e as externas, como a Globalização –o problema de ser “nós mesmos” em nossa “cabocice” que mescla índio, negro e europeu, a religião adquire um poder simbólico de função política, enquanto transformadora da realidade e agente distribuidor da riqueza. Do mesmo modo, configura fator de integração social, enquanto gerador de sentido pelo conhecimento e comunicação. (RODRIGUES,2015,139)

Ou seja, é preciso o esforço do professor em criar a ponte entre as culturas, e a religiosidade como parte da identidade de um povo. E a literatura ajuda neste processo pois é por meio dela que o aluno também pode ter uma melhor formação.

Existem muitos caminhos para alcançar um melhor ensino/aprendizagem que chame a atenção dos alunos sobre um texto literário. Utilizamos, neste caso, como base a proposta de Letramento Literário, de Rildo Cosson (2012). Esse autor propõe que o *letramento literário* é essencial, se queremos que os alunos/leitores sejam capazes de experimentar todo o poder humanizador da literatura e não só aprender simplesmente codificar o que está escrito (COSSON, 2012). Desse modo, nossa ação pedagógica baseia-se na leitura de vários contos populares os quais dialogam com os conteúdos de Ensino Religioso que envolvem a temática da religiosidade religiosa do Brasil.

O conto é um gênero conciso produzido em ambientes diversificados que cria um universo de seres e acontecimentos fictícios e por envolver as mais variadas temáticas retrata a vida através de narrativas. (BOSI,1975).

Segundo Leal (1985), “O conto popular é uma expressão que pertence a este contexto de sonho e fantasia, de magia e de mistério; ele é parte da fala do povo, um canto harmonioso dirigido ao mistério das coisas (LEAL, 1895, p. 12)

Nessa linha de pensamento, concordamos com a posição de Benevides (2011), em relação à questão de levar a contos religiosos para o ambiente da sala de aula, pelo fato deles serem um tipo de narrativa sagrada⁶⁸. Para a autora, ao realizar a leitura desses textos

[...] que abordem a temática do Transcendente e das questões religiosas, o/a professor/a possibilita momentos de leitura para a compreensão do Outro (alteridade) e abre espaços para a pluralidade, para o discurso entendido como acontecimentos da vida. (BENEVIDES, 2011 p.145)

Com isso, fica mais fácil para o aluno compreender o outro, em sua diversidade, por meio dos contos que a literatura aborda em múltiplas narrativas. Nesse sentido, também Benevides (2011) destaca a importância de trabalhar nas aulas a *pluralidade de discursos*, pois,

O objetivo é trazer para o ambiente dessa formação textos literários que abordem a temática do Transcendente e do fenômeno religioso, com a finalidade de se criar momentos de leitura para a compreensão do Outro (alteridade), espaços para a pluralidade, ou seja, para as diferentes formas como os discursos religiosos [...]. (BENEVIDES, 2011, p.134).

E, nesse ponto, surge nossa proposta para o Ensino Religioso: trabalhar com contos, porque isso expande e alarga horizontes, motiva o educando para o respeito com as diferentes religiões. Se cada um é formado com a sua crença respeitada, este acaba respeitando a do outro.

Dessa forma, foram escolhidos os contos *Dora*, *O espelho de Eloisa*, *O despertar de Zelia*, *O conto das quatro luas* e *A menina e a Serra do Feiticeiro* do Livro *O espelho de Eloisa* da autora Araceli Sobreira para serem lidos em sala de aula, pois cada um apresenta mulheres com alguma experiência com o sagrado e sua relação com a religiosidade popular. Além disso, em cada narrativa há um ensinamento que pode auxiliar a compreensão dos alunos na valorização da cultura local e nacional.

3 Metodologia

Foi realizada na turma do oitavo ano uma sequência didática, iniciada, primeiramente foi entregue para cada aluno uma cópia do conto a ser trabalhado na própria aula com a leitura, Trabalhamos as reflexões encontradas em cinco contos populares que possuem

algumas figuras femininas como personagem principal. Esse projeto durou de Março a Junho de 2019, para construção, no final do período, de artes feitas pelos alunos.

Os alunos foram avaliados por uma participação em classe de forma individual e coletiva, uma vez que a avaliação processual permite demonstrar que os conteúdos estão relacionados uns aos outros constantemente. Na troca de informações, experiências e reflexões, houve novas oportunidades de aprendizagem, que, por sua vez, estão relacionadas com novas perspectivas, criando processo de desenvolvimento contínuo. Os alunos refletiram e foram capazes de compartilhar suas descobertas ou preocupações com os colegas, o professor da disciplina e conosco professor, criando um ciclo de aprendizagem que quebrou o paradigma da mera *entrega de informações*. Como consequência, essa ação pedagógica indica que os estudantes conseguiram, no final do ciclo de aprendizagem, perceber as diferenças e as semelhanças entre as culturas e, perceber a religiosidade popular com mais respeito e levar essas ideias para o restante de suas vidas.

Ficou claro que esse olhar é fruto de uma construção nossa como estudantes de Ciências da Religião, portanto, temos meios para fazer a relação entre uma tradição religiosa e outra, orientando didaticamente para a percepção/apreensão da terminologia que envolve o mundo das religiões.

4 Resultados e Discussão

O projeto proporcionou aos alunos um melhor conhecimento sobre a religiosidade popular do RN e a valorização das crenças individuais sobre o sagrado mostrando que a religiosidade não tem fronteiras.

Um dos resultados que foram apresentados no final do projeto foram a produção de desenhos, grafites, poesias inspiradas nas leituras e reflexões dos contos de Araceli Sobreira e com base em seus personagens femininos.

O projeto também ajudou os alunos a terem uma visão mais ampla e respeitosa sobre a importância da mulher na cultura popular que infelizmente, as vezes, são deixadas de lado e não tem voz em diversos aspectos da nossa sociedade. A autora com a sua visão sagaz traz a delicadeza com a garra feminina que são elementos encontrados em diversas crenças religiosas no mundo.

5 Considerações Finais

Depois de uma análise abrangente do tema, podemos dizer que é preciso transformar as aulas em um lugar para o respeito ao feminino e a religiosidade popular. É importante ressaltar que não precisa de uma formação específica para poder trabalhar a leitura de contos na sala de aula de forma dinâmica, dialogada no sentido de orientar para a compreensão ativa e participativa por parte dos estudantes do Ensino Fundamental. Portanto, a responsabilidade do professor de Ensino Religioso é proporcionar igualdade de oportunidades de diálogo na educação para todos os alunos, independentemente do seu contexto social, econômico, religioso, cultural ou entre outros.

Por fim, podemos dizer que os objetivos iniciais foram atingidos, graças à ampla orientação teórica da coordenação do subprojeto e da experiência em sala de aula pôde proporcionar em nossa vivência profissional .

Estamos conscientes de que o trabalho das aulas do Ensino Religioso foi desenvolver atividades mais humanizadas com a voz dos alunos para uma melhor interação, além do reconhecimento de que os estudantes estão sentados nas cadeiras na sala de aula são diferentes e, por conta disso, devem ser respeitadas. A leitura literária fez mais do que ser um momento de aula, mas um momento de interação e de compreensão das diferenças do Outro e de sua cultura e religiosidade.

Referências

ANDRIOLI, Líria Ângela. **Religiosidade e mística no movimento de mulheres agricultoras de Santo Cristo/RS**: um processo de constituição de identidades por meio da educação popular. 2016. 163 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. Professor religioso ou professor de Ensino Religioso – perspectivas para a formação docente. In: ANDRADE, Francisco Ari de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). **Formação de Professores e Pesquisas em Educação**: teorias, metodologias, práticas e experiências docentes. Fortaleza: Edições UFC, 2011a, p. 32-53.

BOSI, A. (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: São Paulo: Cultrix/ EDUSP, 1975, p. 7-22.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2019. Acesso em 17 de Maio de 2019.

CATENACCI, V. S. . Cultura Popular: entre a tradição e a transformação. **Revista São Paulo em Perspectiva** , São Paulo, v. 15, n.2, p. 28-35, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Consenso, 2012.

DOMINGUES, Petrônio José ou DOMINGUES, Petrônio . Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica. **História** (UNESP. Impresso) (Cessou em 2004) , v. 30, p. 401-419, 2011.

LEAL, J. C. **A natureza do conto popular**. Rio de Janeiro: Conquista, 1985.

RODRIGUES, Cátia C. L. A religiosidade popular brasileira. **Relegens Thréskeia**. estudos e pesquisa em religião V. 04–n. 02. 2015. p.132-147

SARAIVA, Adriano Lopes . Religiosidade Popular e Festejos Religiosos: aspectos da espacialidade de comunidades ribeirinhas de Porto Velho, Rondônia. **Revista Brasileira de História das Religiões** , v. 07, p. 01-05, 2010.

SOBREIRA, Araceli. **O espelho de Eloísa e outras histórias de mulheres sábias**. Natal: Cja, 2018. 95 p.

A CELEBRAÇÃO DA MORTE NA CULTURA POPULAR MEXICANA: um relato da experiência em uma escola do município de João Pessoa/PB

Maria da Penha Lima da Silva⁶⁹

Palavras-chave: Morte, Educação, Ensino Religioso, Ensino-aprendizagem.

Introdução

Enquanto patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso pode proporcionar ao estudante do Ensino Religioso oportunidades de aprendizagem que compreendam os movimentos específicos das diversas culturas e que devem ser valorizadas como patrimônio cultural e histórico da humanidade, enfatizando as diversas expressões e crenças religiosas.

Entendemos que o processo de ensino aprendizagem se caracteriza pelas combinações de atividades do professor e dos alunos, bem como, a aplicação das tendências pedagógicas na arte do ensino.

A relação com o tema da pesquisa, ora proposta, surgiu numa roda de diálogo com as turmas dos 8º e 9º anos. Assim, vivenciamos experiências exitosas aplicadas em sala de aula, desenvolvendo atividades dinâmicas proporcionaram um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem e, ao mesmo tempo, despertou neles o interesse em pesquisar a respeito da festa tradicional celebrada no México, sobre a morte que é comemorada no dia 02 de novembro.

Tendo em vista esta temática ser o nosso objeto de estudo, apresentamos os seguintes questionamentos:

- Como a morte dá sentido à vida?
- Quais os motivos que o povo mexicano celebra com tanta alegria o dia dos mortos?
- De que forma, algumas tradições religiosas celebram o dia dos mortos?

Fomos desafiados a pesquisar as diversas formas de ver a morte, e como as tradições religiosas manifestam sua relação com o sagrado. Para Eliade (1992), o sagrado se manifesta sempre como uma realidade inteiramente diferente das realidades naturais. As hierofanias (as

⁶⁹Mestra em Ciências das Religiões. PPGCR/UFPB. Pedagoga- UVA - PB. Professora de Ensino Religiosa da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa- PMJP. E-mail: misspenha.rom@gmail.com

manifestações do sagrado) podem ocorrer em qualquer coisa, desde em um simples objeto até em uma pessoa, e tendem a estruturar a vivência do homem religioso.

Diante da proposta pedagógica, pretendemos contribuir e desenvolver melhor os conteúdos apresentados por esta área de conhecimento com as turmas envolvidas na em uma escola do município de João Pessoa/PB, localizada à Rua Alberto de Miranda Henrique, S/N, no Bairro de Gramame, na cidade de João Pessoa – Paraíba.

A referida instituição tem como missão contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes do papel transformador de si mesmo, da sociedade e do mundo, com respeito e compromisso, através da inteiração e integração dos processos educativos e sociais de qualidade proposto pela mesma.

Neste sentido, buscamos uma escola que construa conhecimentos e que seja respaldada na integração e reflexão de sujeitos que aprendem e ensinam, possibilitando, ainda, a vivência de atividades que valorizem a diversidade histórico-cultural e religiosa. Por outro lado, visa promover o aprendizado por meio de práticas pedagógicas desafiadoras, buscando a formação de cidadãos críticos e conscientes do papel transformador de si mesmo, da sociedade e do mundo.

El Dia de los Muertos permite trabalhar conceitos como morte, espiritualidade, respeito às tradições religiosas de diferentes culturas, multiculturalismo, lembrança, medo e terror. É uma data simbólica interessante, pois permite trabalhar esses temas de forma lúdica, no qual oferecem um universo rico de lendas, mitos e ritos que captam o interesse e curiosidade dos educandos presentes na sala de aula.

Nesse sentido, o artigo apresenta duas partes estruturantes. Primeiro foi abordado às questões reflexivas que dizem respeito às diferentes perspectivas em relação a: o que é morte? o que é vida? e apontando para as dimensões do sagrado, para algumas religiões. E a segunda parte, apresenta e reflete sobre como foi desenvolvido as atividades com os educandos em uma escola da rede municipal de João Pessoa/PB.

2 Morte, vida e as dimensões do sagrado

Considerando o fenômeno religioso como a busca do ser frente à ameaça da morte e a constatação da infinitude inevitável, o FONAPER apresenta uma citação dos PCNER.

[...] a humanidade ensinou quatro respostas básicas como norteadoras do sentido da vida além-morte: a Ressurreição, a Reencarnação, o Ancestral e o nada. Para cada uma dessas respostas organiza-se num sistema de pensamentos próprio, obedecendo a uma estrutura comum. (FONAPER/ PCNER, 1997 p.54).

Entretanto, para alguns, a morte não é definitiva e a pessoa ressuscita para uma vida eterna de felicidades ou de infelicidade, em corpo e alma. As religiões procuram dar explicações aos seus seguidores para a vida além da morte. As respostas elaboradas nas diversas tradições e manifestações religiosas, bem como, a sua relação com o sagrado, podem ser trabalhadas sob as seguintes interpretações:

Para os budistas, só há uma certeza na vida que é, na verdade, a morte. No budismo acredita-se na reencarnação, sendo que baseia esta crença de que a única coisa que passa de uma vida para a outra é a nossa mente. Diante a morte, os budistas evitam o choro e o desespero, de forma a ajudar a alma a passar sem sofrimento para outra dimensão.

Para os seguidores do Judaísmo, a morte não é o final da vida, apenas o fim do corpo ou da matéria. Creem na ressurreição da carne no final dos tempos, mas também a possibilidade de reencarnação.

Já para o Cristianismo, mantém sua crença em um só Deus e acredita que ser humano é eterno, tendo como exemplo Cristo que ressuscitou após a morte. No pensamento católico, a morte é apenas uma passagem para a vida eterna. Também acreditam no purgatório. Não acreditam na reencarnação, sendo que o corpo e a alma são apenas uma só coisa.

A morte é uma realidade humana e para lidar com ela de uma forma equilibrada, é necessário que haja maturidade e esperança de que morrer não é o fim. Entende-se que todos morrem: contudo, a duração da vida e as modalidades dos rituais fúnebres são diferentes segundo as classes sociais e culturas a que pertencem os mortos.

As religiões procuram dar explicações aos seus adeptos para a vida além da morte, as respostas elaboradas nas diversas tradições e manifestações religiosas e sua relação com o Sagrado podem ser trabalhadas sob as seguintes interpretações: o sentido da vida nas tradições e manifestações religiosas; a reencarnação - além morte, ancestralidade, espíritos dos antepassados que se tornam presentes e outras; ressurreição; apresentação da forma como cada cultura/organização religiosa encara a questão da morte e a maneira como lidam com o culto aos mortos, finados e dias especiais para tal relação. (Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná, 2008 p. 234)⁷⁰.

Esse é um conhecimento que está inserido na vida do ser humano. Pela sua complexidade se torna difícil para as pessoas encararem a morte enquanto um fenômeno religioso. Portanto, é um dos conteúdos que precisa ser trabalhado na sala de aula, principalmente com turmas de 8º e 9º anos, nas aulas de ER. Es

⁷⁰ **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná- Ensino Religioso.** Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: Seed/DEB, 2008.

Este tema diz respeito ao eixo temático “Teologias”, que significa “o conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados para os fiéis sobre o Transcendente. de um modo organizado ou sistematizado”. (PCNER, 2006, p. 35). Em relação a esse eixo, é importante o cuidado quando expressado, para não sustentar o modelo teológico.

Os conteúdos do eixo temático estão organizados da seguinte maneira:

Primeiro: divindades: a descrição das representações do Transcendente nas tradições religiosas.

Segundo: verdades de fé: o conjunto de mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa.

Terceiro: vida além da morte: as possíveis respostas norteadoras do sentido de vida: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada (FONAPER/PCNER, 2006, p.35-36). (Grifo nosso).

Podemos identificar, nesse mesmo eixo temático, divindades dentro das histórias das tradições religiosas, mas cada religião possui sua divindade e um sistema de crença com valores religiosos e muitos outros. No que fala a respeito da morte, as religiões explicam esse fenômeno de modo diferente. Como exemplo, citamos a doutrina espírita, que estabelece questões sobre a morte através do fenômeno da reencarnação.

Diante do projeto “*A celebração da morte na cultura popular mexicana*”, ora proposto para ser trabalhado em sala de aula, escolhemos o país do México, onde a população se volta para celebrar fortemente o dia dos mortos.

A tradicional festa do *Día de Muertos*, no México, remonta às civilizações pré-hispânicas, em particular à Asteca: para eles, o lugar de destinos do morto não dependia de suas ações quando vivo, mas da maneira como ele morreu. O sincretismo é resultante do encontro de sua cosmovisão com a visão de mundo dos espanhóis, a partir do século XVI.

No mundo atual, essa manifestação cultural ressurgiu todo dia 2 de novembro, com as marcas ancestrais de seu sincretismo religioso e os traços híbridos de sua vivacidade e permanência no tempo. No ano de 2003, a celebração foi declarada patrimônio imaterial da humanidade pela UNESCO, que a considerou uma das representações mais importantes do patrimônio vivo do México e do mundo, tendo como origem nas expressões culturais mais antigas, entre os grupos indígenas do país, o que reforça o valor inestimável dessa festividade.

Durante a festa, baseado nessa crença popular, nesses dias, as famílias e amigos se reúnem para comemorar a visita dos antepassados à Terra. Segundo a crença popular, para que os mortos fossem visitar seus entes queridos, as famílias deviam enfeitar suas casas, de

modo que todos fossem recebidos com muita alegria. Os elementos típicos do dia dos mortos são representados pelos símbolos e significados.

As flores representam a união entre as tradições ancestrais mexicanas e o catolicismo. Cada região do país tem suas principais flores: as flores são as boas-vindas para a alma; a flor branca representa o céu; a flor amarela serve para guiar as almas ao mundo dos vivos; e as flores roxas representam a cor tradicional do luto no México. Um caminho da porta de entrada para o altar é formado com flor cempasúchil.⁷¹ Arco de flores é a ponte ou permissão que as almas têm que passar para alcançar o mundo terrestre. A flor está, muitas vezes, associada à feminilidade: simboliza beleza, harmonia e pureza.

A caveira mexicana simboliza a vida, e é usada para lembrar e homenagear pessoas que já faleceram. Alguns povos pré-colombianos (Maias, Incas e Astecas) guardavam o crânio de seus ancestrais e o considerava um troféu, uma lembrança boa do falecido. Para eles, a cabeça era a parte mais importante do corpo, aquela que guarda as memórias.

Em muitas culturas, a caveira está associada à morte, mas neste caso concreto é uma celebração da vida. A caveira mexicana é uma caveira estilizada, colorida e decorada, com desenhos de flores, muito utilizada no "Dia dos Mortos".

A borboleta é um dos símbolos mais populares entre o gênero feminino. Coloridas e acompanhando ao longo da costela, elas são ricas em detalhes e carregam o sentido da transformação.

A cruz de cal, que assinala os quatro pontos cardinais para que a alma possa encontrar o caminho de volta para o mundo dos mortos, também representa os quatro elementos da natureza: a água, a terra, o fogo e o ar. A água que dá vida e energia para a estrada, também serve para purificar a alma, dando uma respiração ou um sopro de vida. Além disso, temos o sal para que o corpo não seja corrompido e para a proteção de maus espíritos. Já as velas, com suas chamas, representam a ascensão do espírito: elas também significam luz, guia do caminho.

A Coruja, além de ser o símbolo da sabedoria, é a guardiã do submundo. Essa ave é a protetora dos mortos. Por esse motivo, é comum associá-la à Caveira Mexicana.

O altar original do dia dos mortos deve consistir em sete níveis ou degraus, representando os sete níveis que têm que passar a alma de um morto para descansar. No entanto, geralmente levam três (3) ou quatro (4) níveis principais: a decisão é da pessoa que o realiza.

⁷¹ Flor tradicional do México usada no Dia de "Muertos."

Primeiro, o esqueleto do altar é construído, seja com caixas de papelão, madeira ou o que quer que seja, de modo que os sete níveis sejam bem fundamentados, ou aqueles que foram escolhidos, dos quais, o último deve ser quase na altura do solo, ou não, no chão; nele é colocado o segundo nível, que é um pouco menor que o primeiro e assim por diante, até chegar ao primeiro nível. Cada passo é revestido com um pano branco ou toalhas de mesa, que embelezam o lugar. Cada etapa tem um significado e deve conter certos objetos específicos (de cima para baixo).

No primeiro passo, é necessário colocar a foto do santo ou devoção virgem para abençoar o altar. Já o segundo passo, é para as almas do purgatório. O terceiro passo é colocar o sal para as crianças no purgatório. Os três níveis acima são aqueles que normalmente são omitidos, contados de cima para baixo. No quarto, o pão (chamado pão dos mortos) é colocado e decorado com açúcar colorido, que simula o sangue.

No quinto, coloca a comida e a fruta que era preferida pelo falecido. Já no Sexto nível, a foto do falecido é colocada, a quem o altar é dedicado. E por fim, no último, a cruz de um rosário feito de teocote⁷² e limas. Também há candelária, sírios e copais, além de incenso de copal, cuja fumaça simboliza a passagem da vida para a morte. Também tem o prato especial do Dia dos Mortos: é um pão doce enfeitado com diferentes figuras, desde simples formas redondas até crânios, adornados com figuras do mesmo pão em forma de osso polvilhado com açúcar.

3“Viva: A vida é uma festa”: abordagens reflexivas do desenvolvimento do projeto

A metodologia aplicada para a construção deste trabalho, envolvendo todos os educandos do 8º e 9º anos, numa sequência de conhecer e construir significados seguiu os critérios de acordos pedagógicos estabelecidos com o grupo: o Caderno de nº 11, Ensino Religioso Capacitação para um novo Milênio: O Ensino Religioso na Proposta Pedagógica da Escola, o qual afirma que:

Considerando que o ato de construção do conhecimento se dá a partir da relação sujeito-objeto (no Ensino Religioso o sujeito-aluno em relação ao objeto fenômeno religioso), cabe ao professor munir-se de um instrumento (método) que o auxilie nessa articulação (2000, p. 28⁷³).

⁷² Fruto originário do México semelhante a uma maçã por seu tamanho e cor.

⁷³ FONAPER. **Ensino Religioso Capacitação para um Novo Milênio: O Ensino Religioso na Proposta Pedagógica da Escola.** Caderno: 11. Ano 2000

O Tratamento didático dado a essa área do conhecimento nos PCNER, é: Observação – Reflexão – Informação. Nesse caso, percebemos que os PCNER asseveram, que “o tratamento didático, dos conteúdos do ER, prevê, ainda, assim como nas outras disciplinas, a organização social das atividades, organização do espaço e do tempo, seleção e critérios de uso de materiais e recursos” (2002, p. 40 - 41). Essa foi a proposta apresentada para os envolvidos, deixando que cada um fizesse a sua escolha e cumprisse com tudo que ficou estabelecido.

Feito isso, partimos para a realização dos trabalhos em grupo, tendo como objeto: *Viva: a vida é uma festa.*

Atividades e Ações desenvolvidas:

- ✓ Aulas explicativas e dialogadas, apresentação dos símbolos confeccionados;
- ✓ Apresentações musicais e danças realizadas pelos alunos;
- ✓ Confeção de painéis;
- ✓ Produção e representações visuais dos elementos usados na celebração no dia dos mortos; pintura corporal e facial no rosto dos alunos;
- ✓ Construção do altar, de esqueletos com rolos de papel higiênico, crânio feito com EVA e papel, bandeirolas com desenhos de caveiras pintadas.
- ✓ Conversas e rodas de diálogo com os discentes sobre como a morte é vista em outras tradições religiosas.

Diante dessas realizações de atividades, podemos dizer que a culminância do projeto realizou-se no dia 6 de junho de 2018, nas dependências da escola, proporcionado um encontro entre alunos, professores, funcionários, família e alguns convidados da SEDEC⁷⁴, com apresentações culturais, exposição de trabalhos em murais e painéis sobre os temas trabalhados e desenvolvidos pelos educandos.

4. Considerações finais

Considerando as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos, tendo em vista a sala de aula como um ambiente qualitativo para o aprendizado, aplicando o conteúdo em forma de oficina, para que esses educandos assimilassem de maneira precisa o assunto proposto para a turma com a temática “A celebração da morte na cultura popular Mexicana”.

Foi possível perceber como os alunos compreenderam o conceito de Morte, a partir de seus conhecimentos espontâneos, prévios e da elaboração de seus próprios conceitos

⁷⁴ Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa-PB.

ancorados, principalmente, nas tradições religiosas a diferenciação entre *Día de Muertos*, a origem da festa e a descrição dos rituais que a caracterizam hoje.

A experiência pedagógica vivenciada em sala de aula de ER com as turmas dos 8º e 9º anos realizado na escola do município de João Pessoa/PB, teve um significado muito grande, não só para os sujeitos da pesquisa, mas, para a própria escola.

Referências

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino religioso*. 6ª edição. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2006

FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 6ª edição. - São Paulo: Ave Maria - 2002

FONAPER. *Ensino Religioso Capacitação para um Novo Milênio: O Ensino Religioso na Proposta Pedagógica da Escola*. Caderno: 11. Ano 2000

FONAPER. *Ensino Religioso capacitação para um Novo Milênio*. O Ensino Religioso no cotidiano da sala de aula. Caderno: 12. Ano 2000

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

NIZER, Carolina do Rocio *et. al.* (Org). *Ensino religioso: diversidade cultural e religiosa / Paraná*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. - Curitiba: SEED/PR., 2013. – 309 p. Disponível em:

http://www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/arquivos/File/livro_er_19_3_2015.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

ANEXOS

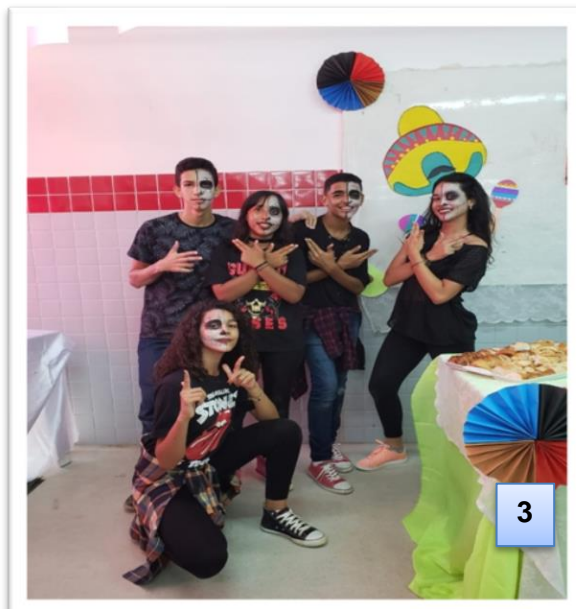
Imagens das atividades desenvolvidas

Imagem 1. Painel de exposição



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagens 2 e 3. Alunos caracterizados



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

Imagem 4 e 5. Plateia - Exposição dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagens 6 e 7. Apresentação dos alunos



Fonte: Imagem do arquivo pessoal da autora

APRENDENDO BRINCANDO: as contribuições do lúdico para o Ensino Religioso em João Pessoa - PB

Harry Carvalho da Silveira Neto⁷⁵

Lusival Antonio Barcellos⁷⁶

Palavras-chave: Ludicidade; Ensino Fundamental; Currículo; Ensino Religioso.

Introdução

Quando falamos de criança, quase sempre, nos remetemos a brincadeiras pertinentes a esse universo. É na infância que surge o encantamento, o fascínio, o fantasioso, o admirável e o despertar para um mundo alegre e sonhador. As brincadeiras e os jogos são mecanismos da ludicidade que proporcionam uma aprendizagem satisfatória e que geram uma eficácia no desenvolvimento infantil. Aprender brincando é prazeroso e estimulador.

O lúdico empregado de forma sistematizada e bem elaborado, integrado a uma proposta pedagógica que leve em consideração as vivências infantis nos momentos do brincar. Assim como, os conteúdos escolares contribuem para a construção do bem-estar das crianças, colaborando para o aprendizado de qualidade e de efetivo conhecimento dos diversos saberes. Pensando nisto, demonstra-se que em uma pesquisa deste feitio possibilitará aos sujeitos envolvidos, uma construção de valores significativos, tais como: autonomia, competência e cooperação, tudo isso sendo alicerçado no dinamismo educacional, também conhecido como lúdico.

Ludicidade como atividade pedagógica

A palavra lúdico, origina-se do latim *ludus*, significa *jogo*. É algo que está inerente ao ser humano, é muito mais que “só jogar e brincar”, a brincadeira é essencial e ocupa um lugar de destaque da educação infantil. Em uma perspectiva social, histórica e cultural o brincar faz parte do gene humano, podemos considerar que através deste ato que exista uma ressignificação da realidade, um transitar entre o real e o fantasioso, pelo qual a criança crie significados através dos simbolismos empregados nos jogos e brincadeiras que estão

⁷⁵ Mestre em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Educação Básica do Estado da Paraíba. Contato: harry_carvalho@hotmail.com

⁷⁶ Prof. do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, da Universidade Federal da Paraíba. lusivalb@gmail.com

envolvidas. O lúdico não pode ser empregado sem fundamentos teóricos, por isso prestemos seriedade nos aspectos da ludicidade. Vejamos de acordo com dois especialistas, duas definições sobre o lúdico:

[...] o jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a criança carrega consigo brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração. (KISHIMOTO, 1999, p. 11)

Numa visão consciente e fundamentada em estudos científicos os jogos e brincadeiras têm um papel fundamental, que é de ser facilitador do processo de ensino-aprendizagem, através dele são descobertas outras habilidades além das convencionais e tradicionais (ler e escrever). Através dos jogos e brincadeiras espera-se enxergar capacidades e criatividade dos sujeitos envolvidos. O art. 4 do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 p. 19, diz que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular e do processo educativo, é um sujeito histórico de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Ela constrói sua identidade pessoal e coletiva, imagina, deseja, brinca, aprende, fantasia, observa, narra, questiona, experimenta e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura.

Muitos docentes, gestores e até mesmo familiares ignoram práticas lúdicas e até desconhecem a legislação quanto a estas propostas, não acreditando que na criança exista potencial criativo, competências, habilidades e possibilidades e que estes termos fortaleçam novos tipos de comportamento, valores, crenças, concebendo olhares independentes, críticos, flexíveis e imaginativos. É necessário começar a enxergar a prática lúdica como fator essencial para a construção e desenvolvimento dos aspectos psicomotores, sendo essa prática um condutor de superações, motivações e potenciais.

A brincadeira para as crianças se compara a uma ponte que os liga ao imaginário, ao fantástico, ao encantador, por isso é necessário que a ludicidade seja enxergada como um mecanismo de desenvolvimento sério dentro das escolas, pois, a partir de metodologias lúdicas poderão ser exploradas habilidades e aspectos importantes que ditarão o desenvolvimento infantil.

Ensino Religioso e suas perspectivas

Tratando-se de Ensino religioso, durante o perpassar da história tivemos alguns modelos, entre eles são: **1. Modelo Catequético:** Este está inserido nos moldes das confissões religiosas e que se alimenta dos preceitos de fé, doutrinas e dogmas. Aqui, a catequização praticada nas igrejas, era conduzida à escola pública, tornando-as confessionais; tivemos ainda o **2. Modelo Teológico:** Neste contexto, a proposta era ir além dos aspectos confessionais e catequéticos. O argumento de tal ensino passara por uma cosmovisão religiosa e moderna, superando a ótica cristã e buscando argumentar através de um método pedagógico coma sociedade. Como afirma (OLIVEIRA, 2020, p. 580) “Na história do Brasil, Estado e Igreja sempre estiveram muito próximos ou estiveram lado a lado nas relações de poder que envolvem a Educação”. E por último a **3. Modelo das Ciências das Religiões:** afastando-se dos modelos anteriores, busca uma estrutura autônoma e pedagógica, se identificando na esfera da ciência. Nesta perspectiva se debruçará em outras ciências para explicar a religiosidade e a religião. Vejamos o que o ator abaixo afirma sobre tais modelos:

O modelo catequético é o mais antigo, está relacionado, sobretudo, a contextos em que a religião gozava de hegemonia na sociedade, embora ainda sobreviva em muitas práticas atuais que continuam apostando nessa hegemonia, utilizando-se, por sua vez, de métodos modernos. Ele é seguido do modelo teológico que se constrói num esforço de diálogo com a sociedade plural e secularizada e sobre bases antropológicas. O último modelo, ainda em construção, situa-se no âmbito das Ciências da Religião e fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares. Ele tem por meta lançar as bases epistemológicas para o ER, deitando suas raízes e arrancando exigências do universo científico dentro do lugar comum das demais disciplinas ensinadas nas escolas. (PASSOS, 2007, p. 54)

Enquanto componente curricular o Ensino Religioso procura analisar as diversas relações entre o fenômeno religioso e o desenvolvimento, socialização e reflexão dos fundamentos estruturais em todo período em que se processa o ensino e a aprendizagem, desta maneira, causando um fazer dinâmico pedagógico, proporcionando um diálogo e uma interação. (CECCHETTI, 2020, p. 12) aponta para a importância da inclusão do Ensino Religioso na BNCC “No cenário brasileiro, a inclusão do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, em 2017, foi determinante para a consolidação de sua função social e pedagógica na formação integral dos estudantes”. Além disto, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Infantil e Fundamental (2018, pg. 366) nos afirma que:

A temática do Ensino Religioso Não Confessional nas redes públicas de ensino como direito do educando e como obrigatoriedade de oferta por parte do Estado está intrinsecamente ligada aos princípios democráticos e da paz, aos direitos civis e políticos de cada cidadão, bem como dos Direitos Humanos.

As diretrizes curriculares para o Ensino Religioso apontam inúmeras possibilidades de ampliação e compreensão da manifestação religiosa e de seu aspecto sagrado, num âmbito da pluralidade cultural religiosa para dentro e além da sala de aula.

Professor Reflexivo

Um professor de ER reflexivo surgirá a partir do grau de conhecimento que se tem com a teoria (as referências científicas, as orientações pedagógicas, a apropriação das legislações em educação) e a prática (sua experiência de vida pessoal e profissional, mudanças e permanências promovidas por estas vivências), neste contexto saberemos reconhecer um professor que está disposto a encarar novos desafios através das inovações ou um professor que ainda prefere um acômodo tradicional e não se arrisca em suas metodologias. (GEBHARD, 1996, p.14) enfatiza a existência de alguns instrumentos que possibilitam a um professor uma prática reflexiva:

Conversar com outros professores sobre ensino;
Trocar experiências sobre metodologias e práticas;
Frequentar seminários e palestras sobre ensinos;
Ler sobre ensino, sobre o significado do ensino, sobre o papel e responsabilidade do professor na sociedade;
Observar aulas de outros professores, conversar sobre problemas e práticas de ensino e levantar novas questões sobre essas práticas;
Avaliar sua própria aula, ou seja, pedir a outros professores para observar suas aulas e em ordem, analisar pontos negativos e positivos, para que, com o olhar do outro, o professor possa saber a postura que os outros e ele mesmo têm sobre sua aula. Esses instrumentos acima citados embasados nas vivências humanas podem contribuir suficientemente para um desenvolvimento e aprimoramento docente em suas práticas metodológicas no decorrer de sua jornada.

Nas trilhas da educação o professor é um mestre e tem uma função ativa, o que significa que ele pode criar modelar e misturar vários aspectos conteudistas e práticos para a realização de várias atividades. Tais atividades devem inserir os alunos, não mais passivamente, porém envolvê-los no processo de ensino/aprendizagem de maneira ativa. Essa operação, parte do pressuposto de que o professor despertará no aluno algum tipo de habilidade a partir de suas construções método/pedagógicas, assim haverá reflexões por parte dos alunos e teremos aqui, uma atividade construída à base de diálogos e reflexões, neste caso as especificidades do Ensino Religioso.

O Ensino Religioso integrado aos demais componentes curriculares da educação básica estabelece diálogos entre valores humanos e culturais, no respeito à diversidade cultural religiosa do país, em uma perspectiva educacional fundamentada nas áreas Ciências da Educação e da(s) Religião(ões), em perspectivas interculturais. Estruturado no currículo Educação Básica, os saberes e conhecimentos religiosos, enquanto direitos a aprendizagem, constituem-se em saberes escolares específicos do ER. (HOLMES; PALHETA, 2015, p. 254).

Cada profissional da educação, em especial o professor, deve ter consciência do que utilizar, quando utilizar e quem utilizar para promover um desenvolvimento educacional significativo, para isto, o estudo da metodologia e dos métodos é essencial, não basta se abarrotar de conteúdo para se reconhecer como um bom profissional, o âmbito da educação escolar é muito mais amplo que isto, ou seja, uma metodologia tão relevante como a do lúdico deve ser inserida na prática pedagógica dentro e fora da escola.

Uma abordagem teórica e fundamentada em bons preceitos metodológicos fornece ao educador um leque de possibilidades que o levará juntamente com seus educandos a níveis de compreensão do que se ler e do que se pratica dentro e fora de sala de aula. Boas metodologias, atreladas à observação do ambiente em que se trabalha nos levará a um processo de ensino-aprendizagem satisfatório. E para que haja propriedade na ministração das aulas, (BAPTISTA, 2015, p. 116) afirma: “Apesar de existirem posições diversas, considera-se que o curso mais adequado para a formação do docente do Ensino Religioso é de Ciências da Religião”.

Caminhos metodológicos

Quanto à abordagem deste estudo utilizaremos à qualitativo-quantitativo; este tipo de abordagem nos possibilitará uma combinação entre dados objetivos (estatístico), como também subjetivos (opiniões e percepções).

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247)

No tocante a seus objetivos a metodologia será descritiva e segundo (GIL, 2008, p. 28) “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” Assim sendo,

propõe-se uma coleta de dados baseada na descrição das experiências dos docentes e discentes sobre a ludicidade e sua importância para a educação.

Um dos instrumentos de pesquisa será o de observação participante, que de acordo com Gil consiste:

[...] na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, (2008, p. 103)

Na observação participante iremos observar se existe práticas lúdicas (jogos e brincadeiras) nas aulas do Ensino Religioso e como estas aulas são planejadas e praticadas. Observar se o professor da disciplina tem uma consciência pedagógica de construção do lúdico e se existe um tempo e um espaço instituído para o brincar em sala de aula. Além disso, identificar quais são os materiais e brinquedos que são usados na dinâmica da ludicidade e se estes são bem utilizados. Verificar se o brincar faz parte nos projetos ou planos de trabalho dos professores.

Outro instrumento de pesquisa será o diário de campo. Nesta perspectiva enxergamos este instrumento como um facilitador para a criação de hábitos como o de observar, descrever e refletir a respeito do cotidiano do grupo a ser estudado, o diário é de fato um dos principais mecanismos científicos de investigação e registro, por isso será inserido em nossa pesquisa.

Além do diário de campo, utilizaremos como instrumento de a coleta de dados q a entrevista semiestruturada, que é a junção de perguntas abertas (subjetivas) e fechadas (objetivas); nesta modalidade de entrevista os sujeitos entrevistados se sentem mais livres para assumir suas opiniões, sejam favoráveis ou não sobre a temática, sem necessariamente estarem presos a questões engessadas.

Na entrevista semiestruturada, as questões são apresentadas ao entrevistado de forma mais espontânea, seguindo sempre uma sequência mais livre, dependendo do rumo do diálogo. Nesse tipo de entrevista, é recomendado que o pesquisador procure criar um clima espontâneo e descontraído que contribua para atingir os objetivos do estudo em questão. (TOZONI-REIS, 2009, p. 45-46)

Para complementar a entrevista será aplicado o questionário como instrumento relevante para a coleta de dados, pois ele é fundamental na pesquisa de campo. Segundo (GIL, 1999, p.128) O questionário pode ser definido “[...] como a técnica de investigação

composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Resultados e Discussão

Espera-se chegar a um posicionamento pedagógico sobre o lúdico como recurso e/ou prática docente e se este contribui para o desenvolvimento de forma significativa nas aulas de Ensino Religioso em João Pessoa – PB e que contribuição é esta. Também espera-se observar se o professor de Ensino Religioso planeja e executa de maneira consciente e pedagógica (seguindo referências teóricas) o uso dos jogos e brincadeiras nas aulas da disciplina.

Considerações Finais

Contudo acreditamos que numa perspectiva de um Ensino Religioso dinâmico, compreensivo, tolerante, instigante, pedagógico e apreciável, iremos observar os encaminhamentos metodológicos, na qual o professor realiza seu trabalho e se este desenvolve e consolida o caráter, conseqüentemente torna os envolvidos mais fortes, recheados de valores para a nossa sociedade, além de proporcionar um aprendizado de cunho moral, comportamental, ético, trazendo consigo uma consciência de paz e justiça entre os sujeitos.

Jogos e brincadeiras são características humanas e logo deve-se inserir também nas atividades educativas. Estes elementos são considerados fenômenos culturais, presentes em diversos períodos históricos no mundo. A partir desta proposta propomos refletir se há algum impacto e contribuição que o lúdico causa entre todos os sujeitos envolvidos nas aulas de ER em escolas do município de João Pessoa – PB.

Referências

BARCELLOS, L. A.; HOLMES, M. J. T.; LELIS, D. Ensino religioso. In: FERREIRA, R. R. S.; MELO, R. S. S. (coord.). *Proposta Curricular Educação da Paraíba: educação infantil e ensino fundamental*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 2018. p. 364-380.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. *Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento*. *Rever*, v. 15, n. 2, p. 107-125.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Parecer cne/ceb nº: 20/2009*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mai. 2021.

CECCHETTI, Élcio. *Ensino Religioso: contextos e perspectivas atuais*. *HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 18, n. 55, p. 10, 30 abr. 2020.

GEBHARD, Jerry G. *Teaching as a Foreigner or second language: a selfdevelopment and methodology guide*. Michigan: The University of Michigan Press, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HOLMES, Maria José Torres. PALHETA, Francisco. Ensino religioso no currículo da educação básica. In: POZZER; Adecir et al. *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis, SC: Saberes em Diálogo, 2015.p. 253-269.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

MINAYO, M. C. D. S.; Sanches, O. *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?* Cadernos de Saúde Pública, p. 237–248, 1993.

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

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia da Pesquisa*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA O ENSINO RELIGIOSO: um relato de experiência em uma turma com alunos surdos

Marcley da Luz Marques⁷⁷

Palavras-chave: Ensino Religioso; Literatura; Educação de surdos.

1 Introdução

Este trabalho propõe apresentar uma experiência em uma perspectiva interdisciplinar entre Literatura e o Ensino Religioso (ER) em uma turma inclusiva com alunos surdos. Essa atividade foi realizada em uma turma do 9º ano na Escola Municipal Moacir Dantas, em 2016, na cidade de Bayeux/PB. Dessa forma, a metodologia do nosso trabalho é de natureza qualitativa, a pesquisa configura como bibliográfica e relato de experiência. O artigo tem como objetivo geral: contribuir para o Ensino Religioso a partir da Literatura, já os objetivos específicos: compreender a importância da Libras como língua de instrução e os materiais visuais como instrumentos facilitadores para educação de alunos surdos; analisar o conto Uma história de tanto amor da autora Clarice Lispector e identificar as temáticas que competem ao Ensino Religioso.

Para a análise do conto e a identificação das temáticas do ER na obra literária, buscou-se interpretar à luz da Análise do Conteúdo de Bardin (2020), então, nos resultados descrevemos como foi aplicada essa atividade, ao final, os alunos puderam realizar uma avaliação sobre proposta e os que responderam destacaram a criatividade, preocupação em inserir a Libras como língua de comunicação com os alunos surdos, a forma como foi conduzida a interpretação do texto foi objetiva para entenderem a temática do Ensino Religioso de forma reflexiva.

2 Literatura e Ensino Religioso para alunos surdos: breves considerações

No Brasil, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais foi a partir da Lei nº 10.436/2002, e institui como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, em 2005, o Decreto nº 5.626 ratifica essa lei e determina o método do Bilinguismo para educação de surdos, a Libras como primeira Língua e a Língua Portuguesa como

⁷⁷Mestrado em Sistemas Agroindustriais pela UFCG. Professora de Libras do IFPB. Contato: marcleymarques@gmail.com

segunda língua na modalidade escrita, e ressalta para que os professores das diversas áreas de conhecimento tenham ciência da especificidade linguística do aluno surdo.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p.5)

Então, pensar no ER para alunos surdos, é desconstruir a visão patológica sobre o sujeito, no sentido de não focar na deficiência e sim na visão antropológica enquanto pessoa com identidade e cultura diferente das pessoas ouvintes.

O ER tem como propósito segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), um ensino laico, pluralista, não proselitista, o sistema educacional de Ensino Fundamental deve ofertar o componente curricular ER, mas a sua matrícula de natureza facultativa, atualmente segue as determinações da BNCC (2018) quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas na sala de aula.

Nesse sentido, precisamos oferecer um ensino pautado na contextualização dos conteúdos, como também uma proposta interdisciplinar, conforme orienta a autora Rodrigues (2015, p.63):

[...] a Ciências da Religião como área e o Ensino Religioso como componente curricular se servem do diálogo com áreas de conhecimento do campo das Humanidades, incorporando delas diferentes aportes teóricos que possam contribuir para a descrição e a compreensão do fenômeno religioso.

Sendo assim, a Literatura como recurso didático para o ER contempla essa dinâmica e ainda contribui para uma leitura literária interpretativa e reflexiva sobre o objeto de estudo do ER, pois de acordo com a mesma autora, o conteúdo do ER precisa passar pela observação do fenômeno, interpretação, análise e compreensão, caso contrário o componente curricular estará em uma corrente proselitista.

A partir dessa premissa, saber selecionar os materiais e recursos para a aula de ER é fundamental para participação efetiva de todos, e como suporte didático a contribuição da Literatura na perspectiva dialógica com ER, pois proporciona uma aprendizagem significativa para compreensão do conteúdo.

Segundo Antônio Cândido (2006, p. 63), afirma que a Literatura é:

[...] uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar [...].

Nesse interim, percebemos a relevância do papel da Literatura no campo educacional, e para o ER contribui para compreensão de crenças, sentimentos, valores, situações sociais, ainda que ficcional, portanto, a Literatura tem um papel formador, quebrando as expectativas homogêneas tradicionais de ver e perceber o mundo, precisamos também direcionar o texto literário não como pretexto para estudo linguístico, mas direcionar para uma ação crítica e transformadora.

A Literatura e a Religião, segundo Junqueira e Kluck (2018, p. 86) apresentam uma relação harmoniosa:

A narrativa literária, por sua vez, promove a relação do espaço que pode ser oficialmente sagrado e contribui para colocá-la no cotidiano da vida de um personagem, o que pode partir de um modelo real ou ser completamente imaginário considerando que, por meio da literatura, a Religião vai além da tradição religiosa e perpassa outras esferas da existência humana ao abordar medos, anseios, conquistas, aventuras, *ethos*.

Nessa perspectiva, a nossa proposta pedagógica é a Literatura como recurso didático no Ensino Religioso, por compreender que precisamos partir de uma contextualização, e a obra literária é um material que desperta a imaginação, curiosidade e cumpre com a função pedagógica e social, e para educação de surdos, a Literatura traduzida em Libras e o uso dos demais recursos visuais cumprem com requisitos de uma aula inclusiva, veremos essa proposta com detalhes nos Resultados deste artigo.

3 Resultados e Discussão

Aplicamos a proposta em uma turma de trinta cinco alunos do 9º ano, sendo dois alunos surdos e os demais ouvintes, o tempo de realização foi de duas aulas de cinquenta minutos, trabalhamos na perspectiva de filosofias de vida, na temática da Vida, Morte, então o objetivo foi promover uma interação dialógica a partir do conto Uma história de tanto amor de Clarice Lispector, nós destacamos no texto a percepção sobre o tema Amor, Vida, Morte,

a diferença entre o Eu e o Outro, como também algumas reflexões sobre a filosofia de vida de cada um.

No primeiro momento da aula, apresentamos a autora Clarice Lispector, passamos um vídeo com imagens relacionadas à vida da autora, legendado e traduzido em Libras, de acordo com Massaud Moisés (2004), a escritora nasceu na Ucrânia em 1920, veio morar no Brasil no mesmo ano, residiu em Recife, formou-se em Direito no Rio de Janeiro e em 1944 lançou seu primeiro romance *Perto do Coração Selvagem*, faleceu no Rio de Janeiro em 1977, gostava de escrever sobre temas do dia a dia, e um dos animais presentes em suas histórias a galinha. O texto *Uma história de tanto amor* fala de uma menina e seus cuidados com as suas galinhas do seu quintal.

Para o segundo momento, realizamos uma leitura do texto *Uma história de tanto amor*, para tanto, projetamos para que todos pudessem acompanhar o texto com a tradução em Libras, após realizamos mais uma leitura de forma silenciosa, para depois iniciar a discussão sobre o que entenderam do texto.

Em um terceiro momento, fizemos uma sondagem sobre a mensagem do texto com a tradução em Libras, para uma melhor dinamicidade organizamos as cadeiras em um formato de círculo para uma roda de conversa, e cada aluno manuseou um dado, lembrando que o dado também foi enumerado em Libras. Projetamos o vocabulário do texto em Libras, usamos o dicionário trilingue de Capovilla (2012) da seguinte forma: imagem-significante; representação da palavra- significado e o sinal que correspondem às palavras mais representativas, a saber: menina/galinha/doenças/enfermeira/remédio/tia/ovo/homem/quintal/galo/família/pai/comer/morrer/sozinho/amor.

Então, para realizarmos a dinâmica o dado foi lançado por cada aluno e a numeração do dado seguia a ordem das perguntas:

- 1- Qual o lugar passa a história? Alguém cria galinha em casa? Por quê?
- 2- Você já pegou em uma galinha? Qual a sensação? Para você as galinhas devem ser criadas para alimentação? Justifique:
- 3- Qual o sentimento a menina tem pelas galinhas? Quais os sentimentos que você tem por animais?
- 4- Qual a atitude da menina com as galinhas? Você sente ou já sentiu algo parecido por algum animal?

5- O que aconteceu com as galinhas? Você é a favor da primeira ação da família com a primeira galinha?

6- Como terminou a história? A partir da ação da menina com a terceira galinha foi coerente com as atitudes anteriores? Justifique:

No quarto momento, realizamos a análise do texto e produzimos cartazes com elementos visuais para que os alunos surdos acompanhassem o desenvolvimento da análise, além da interpretação em Libras.

A personagem principal da história Uma história de tanto amor, não tem nome, então no texto se refere a ela como A menina, mas suas galinhas têm nomes, inicialmente duas chamadas Petronilha e Pedrina, a primeira morre e é saboreada por algumas pessoas próximas da menina, uma delas seu pai, que devido a essa ação a menina ficou bastante chateada com ele. Depois a segunda galinha morre de morte natural, a menina fica triste, e com o passar do tempo tem outra galinha chamada Eponina, essa foi saboreada pela menina. Percebemos a numeração três referente à quantidade de galinhas, passando a ideia da Simbologia da trindade do Cristianismo, como também remetendo a Simbologia do Amor.

No decorrer da história, a menina apresenta uma série de rituais para cuidar das galinhas, dentre os rituais, cheirar de baixo das asas, dá remédio para uma doença de fígado, por ela entender que o aroma das galinhas pudesse ser de algum problema no fígado, vejamos a seguir:

Quando a menina achava que uma delas estava doente do fígado, ela cheirava embaixo das asas delas, com uma simplicidade de enfermeira, o que considerava ser o sintoma máximo de doenças, pois o cheiro de galinha viva não é de se brincar. Então pedia um remédio a uma tia. E a tia: "Você não tem coisa nenhuma no fígado". Então, com a intimidade que tinha com essa tia eleita, explicou-lhe para quem era o remédio. A menina achou de bom alvitre dá-lo tanto a Pedrina quanto a Petronilha para evitar contágios misteriosos. Era quase inútil dar o remédio porque Pedrina e Petronilha continuavam a passar o dia ciscando o chão e comendo porcarias que faziam mal ao fígado. (LISPECTOR, 1998, p. 140)

A menina sempre demonstrava preocupação com as galinhas seja para alimentação, a convivência no quintal, entre esses cuidados, acreditava que as galinhas estavam magras, mas não sabia ela que geralmente as pessoas esperam elas ganharem peso para poder matá-las, essa ideia não passava pelos pensamentos da menina, então, a menina precisou sair de casa para que esse ato fosse consumado, quando a menina soube da morte da galinha Petronilha foi uma decepção, porque a maioria da família comeu a sua galinha, menos a sua mãe, pois não gostava de comer galinha.

Nessa passagem, trabalhamos com os alunos o sentimento de perda, sofrimento e morte, que além dos nossos animais, pessoas queridas também morrem e é o ciclo da vida, geralmente nasce, cresce, vive por um tempo e depois chega o momento da morte, que pode ser por várias razões, doença, acidentes, tragédias, e que precisamos seguir com os nossos projetos, porém sem deixar de viver o luto, caso seja necessário chorar, ficar um momento triste faz parte do processo.

A mãe da menina procura justificar a atitude do pai falando que o ato de comer a galinha fez com que a ave estivesse ainda mais próxima das pessoas, então comer o animal torna mais parecido com a pessoa. “Quando a gente come bichos, os bichos ficam mais parecidos com a gente”, identificamos o impulso devorador em ritual de comunhão espiritual, como um retorno a natureza.

A menina continuou com os cuidados com a galinha que restara, Pedrina, mas algumas ações sem pretensão apressou a morte da galinha, porque colocou a galinha enrolada no fogão de tijolos quentes, e com a morte da galinha percebeu que seu ato foi decisivo para morte e mais uma vez a tristeza fez companhia.

Com a chegada de uma nova galinha, Eponina, a menina entendeu que estava preparada para viver o sentimento do amor, mas de uma forma mais realista, entendeu que o percurso natural da vida é que a morte sempre chega, e que poderia ser por isso que a galinha não se apegava ao galo e a seus donos como se fosse um sinal ou ritual de vida das galinhas. E a partir desse entendimento, quando chegou a vez de saborear a galinha Eponina, a menina lembrou-se da conversa da sua mãe que alimentar-se da galinha traria ainda mais para perto dela, e assim ela fez. Nessa ação, o narrador esboça a seguinte ideia: “De modo que a menina, num ritual pagão que lhe foi transmitido de corpo a corpo através dos séculos, comeu-lhe a carne e bebeu-lhe o sangue” (LISPECTOR, 1998, p. 143).

Nessa perspectiva, apresentamos aos alunos a história com esse olhar de respeito à vida e também de entendimento sobre a morte, os cuidados com as pessoas e animais, porque tudo ao nosso redor de alguma maneira tem uma relação, interação conosco, como a morte, o amor, a cultura de paz, o respeito à opinião do outro, assim como a relação da menina com suas galinhas.

Ao final da aula, propomos uma avaliação escrita sobre a proposta de trabalhar a interdisciplinaridade entre a Literatura e o Ensino Religioso, e o resultado foi positivo, pois os relatos descritos são que a proposta de contextualização e a Libras presente do início ao fim deu a oportunidade de todos participarem da aula.

4 Considerações Finais

A partir da experiência relatada no presente artigo, identificou-se a contribuição da Literatura como instrumento didático para o Ensino Religioso em uma perspectiva inclusiva com alunos surdos. O objetivo foi alcançado com a realização dessa atividade, porque refletimos sobre o fazer docente com uso de metodologias facilitadoras para o processo ensino e aprendizagem. E sobre a avaliação da aula, a maioria afirmou como uma ação de aprendizagem efetiva.

O estudo do Ensino Religioso a partir da observação, análise e compreensão do conto Uma história de tanto amor despertou envolvimento da turma com práticas dinâmicas que favoreceram a participação de todos na aquisição do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, pois a análise literária impulsionou para uma compreensão sobre os aspectos que competem ao Ensino Religioso.

Portanto, há uma necessidade de proporcionar um ER na base laica e não confessional, fazendo uso de recursos didáticos que promovam interação, engajamento da turma, sempre em uma perspectiva inclusiva, para os alunos surdos o respeito a sua especificidade linguística, a Libras como língua de instrução e uso de instrumentos acessíveis.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Ed. Edições 70, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *BNCC*, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004lv/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 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: 21 mai.2021.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006

CAPOVILLA. F.C.; RAPHAEL, W.D.; MAURICIO, A.C.L. *NOVO DEIT-LIBRAS: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (libras) Baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*. 2 vol. Editora EDUSP, 2012.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; KLUCK, Cláudia Regina. Ensino Religioso e a Literatura. *PLURA, Revista de Estudos de Religião*, vol. 9, nº 1, p. 81-94, 2018.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MOISÉS, Massaud. *História da Literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2004.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *Rever*, ano 15, n. 02, jul/dez 2015.

RAP, EDUCAÇÃO E RELIGIÃO: um diálogo inicial

Bruno de Carvalho Rocha⁷⁸

Bolsista CNP

Palavras-chaves: Rap; Educação; Religião; Ensino Religioso.

1 Introdução

Os estudos sobre o rap no Brasil deram seus primeiros frutos a partir da relação entre o hip-hop e a educação. O rap, que significa ritmo e poesia, nasce no seio da cultura hip-hop que é composta de quatro principais elementos: o Mc (o cantor), o Dj (a música), o Break (a dança) e o Grafite (as artes plásticas). O hip-hop é uma cultura juvenil afro-diaspórica, nascida e desenvolvida nas periferias dos grandes centros globais, que uniu tecnologia, estética urbana e senso crítico a fim de organizar criativa e politicamente territórios abandonados pelos poderes públicos locais, seja em Nova York ou em São Paulo. Sem cair no erro de equiparar realidades sócio-históricas tão distintas, fato é que, aquilo que veio a ser conhecido aos poucos como hip-hop nos Estados Unidos, e que chegou até o Brasil como parte de uma cultura de características afro-diaspóricas, tornou-se uma agência de formação política, pedagógica e em nossa leitura, mobilizadora de linguagens religiosas.

Partindo do pressuposto de que a religião é um “sistema de linguagem, composto por estruturas narrativas, metafóricas e gestuais” (NOGUEIRA, 2015, p. 123), nossa hipótese é que o rap, enquanto um fenômeno da linguagem, articula constantemente sentidos sociais, simbólicos e religiosos, tornando-se um elemento artístico-pedagógico promissor nas práticas de ensino-aprendizagem no campo do Ensino Religioso.

2 Estratégias de aproximação

Ao se deparar com o rap, certamente o som, a batida grave e as extensas poesias chamaram sua atenção. Também é verdade que grupos como Racionais MC's, Facção Central, Mv Bill, Emicida ou mais recentemente, Djonga, por exemplo, já chegaram até nós mesmo que de forma indireta. Talvez o disco *Sobrevivendo no inferno* (1997) dos Racionais MC's, com uma cruz centralizada ao fundo preto, ainda te traga alguma lembrança do

⁷⁸ Mestrando em Ciências da religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Membro do grupo de pesquisa LITERE - Literatura, Teorias da linguagem e Religião. Contato: brunorochoa_47@hotmail.com.

passado. Talvez até, faça parte do presente daquele aluno que prestou o vestibular na Unicamp em 2020 e 2021, e teve que realizar a leitura das letras das canções do álbum publicadas agora em livro pela Companhia das letras (2018). Rappers e obras mencionadas aqui, além de fazerem uso de um discurso altamente político, filosófico e crítico da experiência periférica, articulam e são constantemente (re)conhecidas pelo alto grau de símbolos, narrativas e metáforas religiosas⁷⁹:

Meu nome é Thaíde / E não tenho R.G. / Não tenho C.I.C. / Perdi a profissional / Nasci numa favela / De parto natural / Numa sexta feira / Santa que chovia / Pra valer / Os demônios me protegem e os deuses também / Ogum, iemanjá e outros santos ao além / Eu já te disse o meu nome / Meu nome é Thaíde / Meu corpo é fechado e não aceita revide, Thaíde /.../ Não nasci loirinho com o olho verdinho / Sou caboclinho comum nada bonitinho / Feio e esperto com cara de mal / Mas graças a Deus totalmente normal⁸⁰.

Na intenção de apresentar e localizar sua trajetória, Thaíde narra na canção *Corpo fechado*, questões relacionadas à classe, raça, gênero e religião. Parece-nos que em sua poesia a experiência da realidade é diretamente alimentada por elementos simbólicos que estruturam imaginários sociais e religiosos em que fora criado. Enquanto homem negro, pobre, periférico, pertencente a tradições religiosas de matriz africana, Thaíde organiza e atribui sentido ao seu mundo por meio de experiências cotidianas articuladas pelo rap. Para não estender mais possíveis camadas de reflexão, já é possível começar a visualizar a riqueza de elementos não só políticos, mas religiosos que o rap detém em todo o seu contexto. Assim, cabe afirmar não só por este exemplo, como os já mencionados que o rap e a religião, mesmo que aparentemente em áreas distintas, estão em constante diálogo e tensionamentos teológicos, poéticos e simbólicos desde suas origens no Brasil⁸¹.

Após breves considerações sobre algumas músicas que tratam do fenômeno religioso e sua incidência/desenvolvimento na história do rap, é possível ver a relevância de mitos, símbolos e narrativas religiosas que ajudam a moldar o rap nacional⁸².

⁷⁹ Os exemplos são incontáveis, mas para uma breve visualização ouvir as músicas: “Capítulo 4, versículo 3”, “Jesus Chorou” e “Vida Loka, parte 1 e 2” dos Racionais MC’s; “Hoje Deus anda de blindado” e “Versos sangrentos” do Facção Central; “A noite” de Mv Bill; “Ubuntu fristilli” de Emicida; e “Atípico” de Djonga.

⁸⁰ Thaíde Dj Hum, “Corpo fechado”, Lp Hip hop Cultura de Rua (São Paulo, Paralelo, 1988).

⁸¹ Para melhor compreensão da relação entre a religião e o rap nacional ver o artigo *No princípio era o rap: a construção do mito em Racionais MC’s* (CAPPELLI; ROCHA, 2020), na seção *A história do mito no rap nacional*.

⁸² Para uma compreensão do imaginário bíblico no rap, da construção de uma teopoética marginal e do rap como religião de salvação, ver os artigos “Uma Bíblia velha, uma pistola automática”: imaginário bíblico na obra de Racionais MC’s (CAPPELLI; ROCHA, 2020a), Um corpo herético no rap: uma teopoética erótica em Alice Guél (ROCHA, 2020) e O rap como religião de salvação (ZIBORDI, 2013).

3 Rap no Ensino Religioso

No livro *Rap e educação, rap é educação* (ANDRADE, 1999), a professora de língua portuguesa Lair Neves, nos conta sua experiência com o rap como um mediador no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de gramática já no ano de 1995. Depois de discutir sobre papel da educação, Lair se depara com o compromisso de ajudar a “reduzir a distância entre o conhecimento científico e o reconhecimento da cultura de base produzida no cotidiano” (NEVES, 1999, p.155). Para isso, insere o rap/música como mediação entre o contexto periférico – onde a linguagem é produzida social e simbolicamente entre os alunos – e o conteúdo escolar. Neves nos conta que trabalhou durante um ano letivo, em turmas de 6ª a 8ª série, a música *Rap da felicidade* (“*Eu só quero é ser feliz...*”). Ao longo das aulas trabalhou oito etapas principais: 1ª cópia da música; 2ª leitura da música; 3ª explicação individual da música; 4ª trabalho em grupo - entendimento da mensagem; 5ª apresentação dos grupos sobre o entendimento da mensagem do texto; 6ª elaboração do texto coletivo; 7ª o que aprendemos com o estudo do texto; e 8ª debate sobre o que podemos mudar com o nosso entendimento.

O caminho adotado pela professora Lair Neves com certeza pode servir de exemplo para novos projetos, abordagens criativas e a utilização de outros raps em assuntos diversos⁸³. No caso do Ensino Religioso, ao trabalhar elementos previstos pela BNCC como conhecer as diferentes tradições religiosas, compreender tal diversidade, conviver com diferentes crenças, analisar relações entre diferentes religiões e debater a dimensão pública da religião para construir um ambiente de paz, o rap constitui-se como um importante aliado em diferentes temas e aplicações: sobre mitos e cosmologias (*Gênesis*, de Racionais MC's); diálogo inter-religioso (*Tempos insanos*, de Karol Conká); religião e gênero (*Deus é travesti*, de Alice Guél); relações raciais (*Capítulo 4, versículo 3*, de Racionais MC's); religião e arte (*Ubuntu fristilli*, de Emicida); experiência religiosa (*Novo poder*, de Bk); e assim por diante.

Para finalizar, observamos que o rap, na busca de mediar e traduzir realidades e experiências de linguagem tão próximas de alunos em contextos periféricos, constitui-se como agência de “letramentos de reexistência” (SOUZA, 2011), onde muitas vezes se escreve mesmo sem lápis. Onde se participa ativamente da construção de símbolos, discursos e experiências religiosas que moldam a vida cotidiana e o que se entende, nesses territórios, por sentido e sagrado.

⁸³ Pode-se também acrescentar nessas etapas de análise a escuta da música, declamação de estrofes e frases que mais chamaram a atenção, de assistir o videoclipe em sala de aula e de escrever todos os elementos ligados à religião para discutir separadamente cada um deles.

Considerações finais

Ao passar de maneira breve pelo rap nacional em seu diálogo com a educação e a religião, foi possível perceber a relevância e os inúmeros caminhos das ideias aqui empreendidas. Acreditamos que o rap e a religião enquanto fenômenos da linguagem suscitam análises políticas, poéticas e simbólicas da experiência periférica. Acreditamos que essa estratégia adotada pela professora Lair Neves pode ser aplicada no Ensino Religioso/Ciências da religião visando novas abordagens, pesquisas e metodologias que estimulem processos de ensino-aprendizagem críticos, engajados com a promoção da vida, o direito à expressão e à liberdade religiosa.

Referências

- ANDRADE, Elaine Nunes (org.). Rap e educação, rap é educação. São Paulo: Summus, 1999.
- CALVANI, Carlos Eduardo. Religião e MPB: um dueto em busca de afinação. *Revista Eletrônica Correlatio*. v. 14, nº 28, p.29-54, dez., 2015.
- CAPPELLI, Márcio; ROCHA, Bruno. “Uma Bíblia velha, uma pistola automática”: O imaginário bíblico na obra de Racionais Mc’s. In: BONFIM, Luís Américo Silva. *Religião e cultura: Hibridismos e efeitos de fronteira*. Curitiba: CRV, 2020a.
- CAPPELLI, Márcio; ROCHA, Bruno. No princípio era o rap: A construção do mito na obra dos Racionais Mc’s. *Estudos de Religião*, v. 34, n.3, p. 153-176, set.-dez. 2020.
- NEVES, Lair Aparecida Delphino. Rap na sala de aula. In: ANDRADE, Elaine Nunes (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.
- NOGUEIRA, Paulo de Souza. Religião e ficcionalidade: modos de as linguagens religiosas versarem sobre o mundo. In: NOGUEIRA, Paulo Augusto de Souza (org.). *Religião e linguagem: abordagens teóricas interdisciplinares*. São Paulo: Paulus, 2015.
- Racionais Mc’s: *Sobrevivendo no Inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ROCHA, Bruno de Carvalho. Um corpo herético no rap: Uma teopoética erótica em Alice Guél. *Mandrágora*, v. 26, n. 2, p. 31-57, 2020.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop*. São Paulo, Parábola, 2011.
- ZIBORDI, Marcos Antônio. O rap como religião de salvação. *Comunicação e Inovação*, São Caetano do Sul, v.14, n. 27, p.83-88, jul-dez, 2013.

GT 3 - FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO RELIGIOSO

Busca problematizar, discutir e socializar referenciais, políticas e práticas relacionadas à formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, especificamente na área de Ensino Religioso.

Coordenação:

Dra. Maria de Lourdes Silva Santos (UEPA)

Me. Gracileide Alves (UFPB)

Dra. Taciana Brasil dos Santos (FONAPER)

Me. Tânia Alice de Oliveira (UFJF)

**ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA: uma análise da formação dos professores
da rede de ensino do município de Iguatu/Ceará**

Clerton Queiroz Oliveira⁸⁴

Palavras-chaves: Formação docente, Ensino Religioso, Ciências das Religiões.

Introdução

Pensar na importância da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) para a formação docente em Ensino Religioso, compreende que a formação inicial é imprescindível para que se constitua uma identidade profissional, para que se possa articular diferentes saberes na promoção do respeito e do direito a liberdade de expressão e de consciência. A formação continuada também se faz necessário no processo de construção e constituição dessa identidade profissional, como algo dinâmico na forma de ver e transformar a realidade social e educacional, tendo em vista seus valores culturais e sua capacidade de produção de conhecimento histórico, que se dar em um processo educativo permanente, coletivo e individual de troca de experiências e de saberes.

Sem formação adequada e sem o conhecimento das Ciências das Religiões, como disciplina referência, o Ensino Religioso tem servido apenas como adorno para que os professores de áreas do conhecimento tidas como “mais importantes”, complementem sua carga horária na rede municipal de ensino.

A base epistemológica se faz necessário, para conectar a prática de professores que já atuam no Ensino Religioso em muitas escolas do Brasil com a pesquisa que vários profissionais das Ciências das Religiões vêm desenvolvendo na academia. Já deveria estar suficientemente claro e justificado para quem lida com educação nesse país, que a Ciências das Religiões é o modelo mais coerente para fundamentar teórica e metodologicamente a prática do Ensino Religioso na escola.

⁸⁴ Graduado em Ciências das Religiões pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Graduado em Teologia pelo Seminário Teológico de Fortaleza - IPIB, Graduado em Serviço Social pelo Instituto Federal do Ceará – IFCE – Campus Iguatu - CE. Pós-graduado em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri - URCA, e Mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória – FUV.

Fundamentação teórica

Compreender a religião como objeto do Ensino Religioso nos remete a necessidade de entender o estudo das diferentes culturas que estão na base da formação da sociedade estudada pelas Ciências das Religiões nos meios acadêmicos, trazendo arcabouço para subsidiar a didática no dia-a-dia da sala de aula, possibilitando ao estudante no Ensino Fundamental o entendimento dos aspectos culturais e suas diferenças para a formação deste país.

Para tal compreensão tomamos por referência João Décio Passos, que nos apresenta três modelos para a prática do Ensino Religioso. O catequético, o teológico e das Ciências da Religião. Em seu entendimento, sem uma base epistemológica não teria como haver rigor, ensinar em termos de área do conhecimento⁸⁵.

As Ciências da Religião podem oferecer base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre educação. A educação geral fundada em conhecimentos científicos e em valores, assume o preceito religioso como um elemento comum as demais áreas que fazem parte dos currículos e como um dado histórico cultural fundamental para as finalidades éticas inerentes a ação educacional. Portanto, esse modelo não se afirma o ensino da religião como uma atividade cientificamente neutra, mas, com clara intencionalidade educativa, postula-se a importância do conhecimento da religião para a vida ética e social dos educandos⁸⁶.

Tomamos por referência Sergio Junqueira, que nos possibilita a compreensão das Ciências das Religiões como área que constitui os fundamentos para o Ensino Religioso, com a finalidade de orientar o ensino em sala de aula e sua forma de processo na educação. Junqueira nos permite compreender três concepções do Ensino Religioso: o confessional, que nasce com a catequese, com a explicitação doutrinária de tradições religiosas; o interconfessional, que foi constituído sobre a proposta de um ensino confessional plural e por último, o inter-religioso, que se expressa a partir das orientações do Conselho Nacional de Educação, para a estruturação das “diretrizes curriculares”, que definiria o objeto e os objetivos desse componente curricular⁸⁷.

No contexto brasileiro, localizamos três concepções para esse componente curricular, duas destas concepções reconhecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 no primeiro texto do art. 33, sobre o ensino religioso: confessional e interconfessional, e a terceira formalizada a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) em 1997

⁸⁵ PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: construção de uma proposta. São Paulo, Paulinas, 2007, p. 49-68.

⁸⁶ PASSOS, 2007, p. 65-66.

⁸⁷ JUNQUEIRA, S. R. A. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. Compêndio de ciência da religião. PASSOS, João Décio e USARSKI, Frank, (organizadores). São Paulo, Paulinas: Paulus, 2013, p. 103-614.

elaborados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper) com a perspectiva inter-religiosa⁸⁸.

Tomamos por base ainda o entendimento de Frank Usarski, que nos possibilita ver o Ensino Religioso na escola pública, não por um viés teológico, e sim, pelo da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), como disciplina referência para o Ensino Religioso. Em seu entendimento o espectro disciplinar trata com acuidade o caráter pluralista da Ciência da Religião nos apresentando os vários aspectos do fenômeno religioso. A Ciência da Religião se constitui de uma área de pesquisa científica do fenômeno religioso, articulando-se a partir de métodos oriundos das mais variadas áreas e disciplinas⁸⁹. É no campo epistemológico que se busca a base para a formação docente em Licenciatura em Ciência da Religião, que se busca também, habilitar profissionais para a coordenação e assessoria em estabelecimentos públicos privados, tendo constituído os seus objetivos legais, epistemológicos, políticos e pedagógicos⁹⁰. De acordo com Brandenburg, “a admissão ao cargo para docente é precedida pela habilitação e pela formação de docentes que passam a desempenhar um novo papel paradigmático e epistemológico”⁹¹.

Para Rodrigues⁹², a formação inicial é imprescindível para que se constitua uma identidade profissional, “com base sólida e ampla formação cultural, para que possa articular diferentes saberes na promoção do respeito e do direito a liberdade de expressão e de consciência”. A autora levanta um aspecto importante a ser mencionado, “o desenvolvimento profissional integra teoria e prática, conhecimentos e saberes, ações de individualização e de coletividade em favor da aprendizagem dos estudantes”⁹³. Já a formação continuada se faz e se refaz no processo de construção da identidade profissional, que é “permanente, coletivo e individual”. Para a autora “quando o docente se percebe como indivíduo aprendente, compreende seu processo de aprendizagem e adota uma atitude de pesquisa, de avaliação e de aperfeiçoamento”⁹⁴.

⁸⁸ JUNQUEIRA, 2013, p. 609.

⁸⁹ USARSKI, Frank. O espectro disciplinar da Ciência da Religião. São Paulo, Paulinas, 2007. 308 p.

⁹⁰ PIEPER, Frederico e RODRIGUES, Elisa. Licenciatura em Ensino Religioso. Compêndio do Ensino Religioso. JUNQUEIRA, S. R. A. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remi (Organizadores). São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, 277 a 281.

⁹¹ BRANDENBURG, Laude Erandi. Admissão e habilitação de professor e professora. Compêndio Religioso do Ensino. JUNQUEIRA, S. R. A. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remi (Organizadores). São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 288.

⁹² RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. Formação Continuada de Professores e Professoras de Ensino Religioso. Compêndio Religioso do Ensino. JUNQUEIRA, S. R. A. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remi (Organizadores). São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 299.

⁹³ RODRIGUES, 2017, p. 299.

⁹⁴ RODRIGUES, 2017, p. 299.

Os modelos distintos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) nos possibilita perceber que as concepções terminológicas nos cursos brasileiros não são homogêneas. Pieper estabelece alguns modelos desse campo disciplinar no Brasil. Primeiro o da Ciência da Religião que aponta para a tradição dos Países Baixos e da Alemanha, “associada com o surgimento da área e da busca de uma unidade, tanto epistemológica como temática, no estudo da religião”. Em segundo, Ciências das Religiões, que, “ressalta a pluralidade dos métodos e enfatiza as tradições religiosas como objeto, sendo uma tradução possível para *Religious Studies*”. Terceiro, o mais utilizado no Brasil, que remonta a “tradição francesa das *Sciences des religions*”, que em solo francês é herdeira das ciências sociais da religião. Além das que foram referidas, o autor concebe outra tipologia da área no Brasil, semelhante ao que é praticado em países de fala inglesa. “Nesse caso, um tipo não exclui outro, podendo haver trocas e negociações ditadas pelos contextos, pelos temas e pelas contingências”⁹⁵.

Para o autor, a primeira concepção destaca sua aproximação com a teologia, não abrindo mão do questionamento pelo sentido e verdade do objeto da religião. “Esse modelo não se aplica especificamente a uma tradição religiosa. Antes, é o modo da abordagem da realidade religiosa que se mostra fundamental, o que pode acontecer independente da tradição que se estuda”⁹⁶.

A segunda percepção sublinha a formação integral do ser humano, tendo como objetivo principal resgatar as experiências humanas abrigadas nas diversas religiões. “Não se trata de uma abordagem meramente confessional da religião ou de se convencer alguém da conveniência de uma tradição religiosa”. De acordo com o autor, essa concepção da Ciência da Religião é que tem estabelecido mais diálogo com o Ensino Religioso, por abranger a dimensão teórica e prática⁹⁷.

A terceira perspectiva entende a Ciência da Religião constituída pela pluridisciplinaridade da pesquisa científica, a partir de metodologias dos mais variados campos científicos. “No caso brasileiro, essas especialidades incluem saberes das Ciências Humanas, especialmente História, Filosofia, Linguística, Ciências Sociais, Psicologia, Antropologia, Teologia e em alguns casos, Fenomenologia”⁹⁸.

⁹⁵ PIEPER, Frederico. Ciência(as) da(s) Religião(ões). Compêndio do Ensino Religioso. JUNQUEIRA, S. R. A. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remi (Organizadores). São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, 137.

⁹⁶ PIEPER, 2017, p. 138.

⁹⁷ PIEPER, 2017, p. 138.

⁹⁸ PIEPER, 2017, p. 138.

A quarta concepção, trata de uma área científica que dialoga com outros campos de conhecimentos. De acordo com o autor, essa concepção, ver a terceira perspectiva como um conglomerado de metodologias derivadas de outros campos disciplinares como desconexos, não sendo “capaz de promover integração entre as metodologias em concorrência, gerando uma área fragmentada e deslegitimando a necessidade de uma área específica para o estudo da religião, o que inclui por consequência, a necessidade do ER na Educação básica”⁹⁹. Voltamos nossa atenção para a Ciência(s) da(s) Religião(ões) e sua importância, seu caráter interdisciplinar e pluridisciplinar e seu diálogo com as diversas ciências e métodos que lida com a(s) religião(ões).

Metodologia

Para uma análise da formação dos professores da rede de ensino do município de Iguatu nos fundamentamos em um quadro teórico de referência, de autores que trazem no seu bojo um acúmulo de conhecimento sobre o assunto. Autores como Sergio Rogério de Azevedo Junqueira¹⁰⁰, João Décio Passos, Frank Ursaski, Lurdes Caron¹⁰¹, dentre outros, que nos possibilita estabelecer um diálogo entre Ciência(as) da(as) religião(ões) como disciplina referência e sua importância para a formação docente em Ensino Religioso.

Resultados e discurso

A falta de formação pode ser evidenciada por meio de diversos fatores, primeiro a polivalência. No município professor se obriga e se submete a esse tipo de atuação para complementar sua carga horária de trabalho, atuando em diversas as áreas, tendo que atingir suas metas, zelar pela qualidade do ensino, ser proativo, flexível e multifuncional e, lecionar disciplinas que estão para além de sua formação e especialização. De acordo com Antunes, as instituições de ensino buscam adaptar os currículos para que os profissionais da educação sejam mais flexíveis, polivalentes. Isto tem atingindo todos os níveis da educação do ensino básico à pós-graduação¹⁰².

⁹⁹ PIEPER, 2017, p. 138.

¹⁰⁰ JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. Compêndio de Ciência da Religião. PASSOS, João Décio e USARSKI, Frank (organizadores). São Paulo, Paulinas: Paulus, 2013, p. 603 – 614.

¹⁰¹ CARON, Lurdes. Formação de Professores um Desafio Presenta na História da Educação Brasileira. In: Formação Docente e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaços, lugares. OLIVEIRA, Lílian Blanck de. RISKE-KOCH, Simone. WICKERT, Tarcísio Afonso (organização). Blumenau, Edifurb, 2008, p. 62 – 71.

¹⁰² ANTUNES, Ricardo e PINTO, Geraldo Augusto. A Fábrica da Educação: da Especialização Taylorista à Flexibilização toyotista. São Paulo, Cortez, 2017, p. 100.

Nesse sentido, os docentes são recrutados das diversas áreas do conhecimento para atuar no Ensino Religioso. Sem a necessidade de uma formação inicial em Licenciatura Plena Ciência(s) da(s) Religião(ões), abre-se espaço para a “desespecialização”, docente¹⁰³. Isso pode ser tratado como desarranjo pedagógico estabelecido pelos sistemas de ensino criando um distanciamento entre teoria e prática ou “*práxis educativa*” propriamente dita, não viabilizando um caminhar entre teoria-prática, entre reflexão e ação, deixando transparecer a velha *máxima*, “na teoria a pratica é outra coisa”, distanciando a teoria da prática, estabelece uma lacuna entre o saber e o fazer profissional.

Outro fator é a falta de formação continuada para os professores que lidam com esse componente curricular, seja ele formado ou não em Ciência(s) da(s) Religião(ões). A formação continuada, formal ou informal¹⁰⁴ não deve ser compreendida como uma mera “reciclagem” da graduação em termos de complementação e ou atualização da formação inicial, mas como um momento que é, por definição é inacabado e permanente.

Pensar sobre a importância da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) para a formação docente e, sua relação com o Ensino Religioso é desafiador, pois estabelece um novo modelo curricular baseado em critérios acadêmicos e científicos, que expressa numa relação entre teoria e prática. Neste sentido: “Há aí, um caminho de mão dupla, da teoria à prática e da prática à teoria. Se os professores e estudantes não fizerem este caminho, o ER se engessa e perde a maleabilidade, assim como a CR perde a capacidade de pensar novas perspectivas e se reinventar com os elementos da experiência concreta”¹⁰⁵.

Considerações finais

A falta de formação inicial para o Ensino Religioso implica que, aqueles que ministram esse componente curricular nas escolas do município, principalmente, os que são formados em outras áreas do conhecimento, demonstrem dificuldades de entender que esse componente curricular é imprescindível para a formação do aluno. Assim sendo, cabe o entendimento, por parte da Secretaria Municipal de Educação, preparar e/ou habilitar esses profissionais para esse componente curricular.

Nesse sentido, é tarefa do município enquanto sistema de ensino, no quesito Ensino Religioso, oferecer mais espaço para a formação docente e preparo para a condução da

¹⁰³ ANTUNES e PINTO, 2017, p. 99.

¹⁰⁴ RODRIGUES, 2017, p. 300 – 303.

¹⁰⁵ SILVEIRA, Emerson Sena da. SILVEIRA, Dayana Dar’c e Silva da. Ciência(s) da Religião: um quadro de referência para o Ensino Religioso. In: Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Emerson Sena da Silva, Sergio Junqueira (organizadores). Petrópolis, Vozes, 2020, p.40 – 41.

disciplina em sala de aula, tendo em vista a diversidade cultural e religiosa brasileira, entendendo que a formação do professor é multidisciplinar, complexa e incompleta, articulada ao contexto social mais amplo, na relação com o outro.

Referências

ANTUNES, Ricardo e PINTO, Geraldo Augusto. *A Fábrica da Educação: da Especialização Taylorista à Flexibilização toyotista*. São Paulo, Cortez, 2017.

BRANDENBURG, Laude Erandi. *Admissão e habilitação de professor e professora*. In: *Compêndio Religioso do Ensino*. JUNQUEIRA, S. R. A. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remi (Orgs). São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 286 – 289.

CARON, Lurdes. FILHO, Lourival José Martins. *Ensino Religioso: uma história em construção*. In: *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. SILVEIRA, Emerson Sena da, e JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 15 – 38.

CARON, Lurdes. *Formação de Professores um Desafio Presenta na História da Educação Brasileira*. In: *Formação Docente e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaços, lugares*. OLIVEIRA, Lílian Blanck de. RISKE-KOCH, Simone. WICKERT, Tarcísio Afonso. (orgs.). Blumenau, Edifurb, 2008, p. 62 – 71.

JUNQUEIRA Sergio Rogério Azevedo. HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro e CORRÊA, Rosa Lyda Teixeira. *Ensino Religioso: aspectos legais*. In: *Ensino Religioso no Brasil*. Sergio Rogério de Azevedo Junqueira (org.). Florianópolis, Insular, 2015, p. 29 – 69.

JUNQUEIRA Sergio Rogério Azevedo. *Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso*. In: *Compêndio de Ciência da Religião*. PASSOS, João Décio e USARSKI, Frank, (orgs.). São Paulo, Paulinas: Paulus, 2013, p. 603 – 614.

JUNQUEIRA Sergio Rogério Azevedo. *O Ensino Religioso segundo a BNCC*. In: *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. SILVEIRA, Emerson Sena da e JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 81 – 91.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. RISKE-KOCH, Simone. WICKERT, Tarcísio Afonso (orgs.). *Formação de Docentes e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaços e lugares*. Blumenau: Edifurb, 2008, p. 62 – 71.

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

PIEPER, Frederico e RODRIGUES, Elisa. *Licenciatura em Ensino Religioso*. *Compêndio do Ensino Religioso*. JUNQUEIRA, S. R. A. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remi. (Orgs). São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, 277 – 281.

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

PIEPER, Frederico. Ciência(as) da(s) Religião(ões). In: Compêndio do Ensino Religioso. JUNQUEIRA, S. R. A. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remi. (Orgs): São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 131 – 142.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. *FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE ENSINO RELIGIOSO*. In: Compêndio do Ensino Religioso. JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remi. (Orgs). São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 297 – 299.

USARSKI, Frank. *O espectro disciplinar da Ciência da Religião*. São Paulo, Paulinas, 2007.

FORMAS BÁSICAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DE LICENCIATURAS EM CIÊNCIA DA RELIGIÃO

*Waldney de Souza Rodrigues Costa*¹⁰⁶

Palavras-chave: Currículo; Prática como Componente Curricular; Formação Docente; Legislação Educacional; Ensino Religioso.

1 Introdução

No início do século XXI, surgiram duas grandes novidades na educação brasileira. De um lado, a figura da Licenciatura em Ciência da Religião (CR), uma graduação voltada especialmente para a profissionalização de docentes de Ensino Religioso. Do outro, a partir das Resoluções 01/2002 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação em seu Conselho Pleno (CNE/CP), a figura da Prática como Componente Curricular (PCC), criada com o objetivo de melhorar a relação entre teoria e prática, fazendo com que estudantes vivenciassem atividades típicas da formação docente desde o início na formação e não apenas ao final, no estágio. Sendo contemporâneas, é possível que as próprias Licenciaturas em CR tenham inaugurado a PCC em algumas instituições. Todavia, quase não há reflexão sobre a relação entre elas, seja na Educação ou na Ciência da Religião.

É por essa senda que se insere esse trabalho. O objetivo geral é comparar a forma como os cursos de Licenciatura em Ciência da Religião em atividade no Brasil organizam a prática como componente curricular em suas matrizes curriculares. Num primeiro momento isso será feito comparado os currículos entre si, em busca de desvendar diferentes modelos e identifica-los nos cursos de cada instituição. A aposta é que a comparação entre eles também ajude a entender o lugar da PCC na formação de docentes para o Ensino Religioso. Antes desse exercício será realizada uma reflexão sobre o lugar do currículo na formação docente e as especificidades da prática como componente curricular.

2 A PCC na Formação Docente

Esta pesquisa é um exercício de análise curricular, mas o que é um currículo? A Sociologia é a área que mais tem se dedicado a responder essa questão, com mais de meio

¹⁰⁶ Professor do Departamento de Ciências da Religião da UERN, doutor em Ciência da Religião pela UFJF, responsável pelo canal Professor Dney Costa no YouTube, dedicado à divulgação de Ciências da Religião. Contato: professordney@gmail.com

século de reflexão acumulada sobre isso, tornando-se o principal motor das discussões em um campo que ficou conhecido como Teoria do Currículo. Como explica Moreira (1990), no final dos anos 1960, na primeira onda de reflexões desse campo, o currículo escolar foi pensado como um conjunto de relações de poder em si mesmo, ainda que indiretas, de modo que curricular significava decidir o que as pessoas devem ou não aprender. Mas isso mudou nos anos 1980, quando a maior interlocução com teorias do conhecimento alterou a concepção do que é ou deveria ser um saber escolar (MOREIRA, 1990).

Michael Young é um dos nomes que mais se destacaram na transição para esse segundo momento. Muito do que ele pensa é baseado nas discussões sobre currículo escolar que permearam o Reino Unido, mas também pode ser adaptado ao contexto do currículo universitário. Em uma entrevista concedida a Galian e Louzano (2014), o autor explica que a crítica do currículo como política em si, que vigorou na década de 1970, era permeada pela convicção de que não havia uma base objetiva para distinguir diferentes tipos de conhecimento trabalhados na escola. Esse pressuposto ajudava na valorização do saber que os alunos já possuíam, só que acabava deixando os agentes com critérios fracos para decidir sobre o que ensinar.

A questão é que Young (2002), estudando as teorias do conhecimento do sociólogo Émile Durkheim e do psicólogo Lev Vygotsky, passou a trabalhar com a premissa de que os conhecimentos, embora construídos socialmente, são objetivos, no sentido de exteriores ao indivíduo, e não são todos iguais, de forma que há grave diferença entre o saber disciplinar e o saber cotidiano na forma como as sociedades lidam com eles. Assim, sua conclusão foi que o destaque dado pela primeira onda acabava por eclipsar essas fronteiras e limitar as possibilidades de aquisição de novos conhecimentos (YOUNG, 2002, p. 78). É preciso entender o mundo com conceitos específicos para poder transformá-lo, pois há saberes que empoderam mais que outros para as possibilidades de intervenção no mundo.

Na entrevista concedida a Galian e Louzano (2014), Michael Young diz que esse foi o gatilho para que ele e outros sociólogos constatassem que, em qualquer sociedade, existe um tipo de conhecimento que é considerado o melhor até então desenvolvido para explicar o mundo e que este é o que deveria ser transmitido pela escola, pois grande parte da população, sobretudo aquela em pior situação econômica, não o obteria por nenhum outro meio, já que é diferente do conhecimento cotidiano. Tal virada ficou conhecida na sociologia da educação como a mudança da ênfase no “currículo dos poderosos” para a defesa do “currículo poderoso” (GALIAN, LOUZANO, 2014).

A questão “pra que servem as escolas?” é central nessa nova teorização e sua resposta só pode ser dada pela diferença entre saberes escolares e não escolares (YOUNG, 2007). Nesse sentido, saberes cotidianos, advindos da experiência, podem ser apropriados pela escola para facilitar o ensino, mas este não é o seu objetivo principal, pois “não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência” (YOUNG, 2007, p. 1297). Para Young, a função da escola é fornecer conceitos aos quais não se tem acesso em casa, pois é isso que empodera e não há garantia de que seja fornecido por outra instituição (GALIAN, LOUZANO, 2014). Sem eles, a educação torna-se “um bate-papo como o que se tem em casa; e não se precisa da escola para isso” (YOUNG *apud* GALIAN, LOUZANO, 2014, p. 1120).

Assim como no caso dos currículos escolares, os currículos de graduação são atravessados pelo desafio de conciliar teoria e prática, o saber disciplinar e o cotidiano. Se o domínio teórico descolado da vida não basta, a prática profissional cotidiana por si só não é suficiente. Foi em um contexto de crítica da desconexão entre o saber teórico e o que realmente se faz no labor professoral que surgiu a Prática como Componente Curricular, uma dimensão específica exigida nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e de todas as licenciaturas no Brasil.

Uma das obras mais importantes sobre o assunto é a organizada por Adriana Mohr e Hamilton Wielewicki (2017). Embora as reflexões sejam feitas a partir de cursos de Ciências Biológicas, são pertinentes a quaisquer licenciaturas. Uma das ideias recorrentes nos capítulos é que a PCC surgiu em oposição ao modelo três mais um (3 + 1), que foi dominante na formação de professores no Brasil durante o século XX. Em uma formação de quatro anos, nos três primeiros anos se estudava a teoria e no último a prática pedagógica, durante o estágio. A obrigação de haver prática como componente curricular desde os primeiros anos de formação foi criada num esforço de aproximar estudantes de graduação da realidade de sua profissão, para que o desenvolvimento das habilidades docentes fosse algo que permeasse toda a formação, e não apenas da responsabilidade de supervisores de estágio.

Desde a criação nas Resoluções do CNE de 2002, foi criada a obrigação de que toda licenciatura reserve pelo menos 400 horas para a PCC, algo que permaneceu ao longo das alterações da legislação, na Resolução 2/2015 – CNE/CP, que revogou as de 2002, e na Resolução 2/2019 – CNE/CP, que revogou a de 2015. Ao estabelecer as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, o texto mais recente diz:

§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

[...]

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor. (BRASIL, 2019, p. 9).

Muito se tem discutido sobre a Resolução 5/2018 – CNE/CP, estabelecendo Diretrizes curriculares para cursos de Licenciatura em Ciência da Religião, interpretada como uma grande conquista para a área. Entretanto, não é demais destacar que, como qualquer outra licenciatura, para manter seu funcionamento, cursos de Ciência da Religião precisam cumprir a resolução de diretrizes gerais para a formação de professores e não apenas da resolução específica de sua área. Em todo caso, as Diretrizes de CR também mantêm a obrigatoriedade da PCC explicitamente quando distribui a carga horária de 3200 horas:

I - 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas do Núcleo de Formação Específica;

II - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

III - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio obrigatório em Ensino Religioso na educação básica;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas do Núcleo de Estudos Integradores. (BRASIL, 2018, p. 4).

Tanto em uma resolução, quanto na outra fica evidente que PCC não deve ser confundida com Estágio. A de 2019, mais geral, a necessidade manter alguma permeabilidade da prática com o restante do que é aprendido em outras disciplinas. Sendo assim, seguindo pistas levantadas na obra de Mohr e Wielewicki (2017), será feito um exercício comparativo com os cursos de CR para saber como modelaram a PCC em seus currículos. A expectativa é que ao final seja possível refletir sobre o quanto os formatos adotados potencializam ou não os alunos para a intervenção na realidade escolar quando assumirem a posição de docentes de Ensino Religioso.

3 Um exercício comparativo exploratório

Uma das principais ferramentas utilizadas no escopo deste trabalho foi o portal e.MEC¹⁰⁷, que permite a consulta dinâmica ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação. Nele, é possível encontrar os cursos do Brasil inteiro, segmentá-los por modalidade, a distância ou presencial, descobrir se estão em atividade, além de outras informações.

Em busca realizada no portal em junho de 2021 foi possível encontrar 38 registros de cursos, mas cinco foram removidos da análise por estarem extintos. O restante estava em atividade ou em extinção, o que, nesta pesquisa, será considerado também em atividade. Dos 33 que restaram, cinco eram cursos de bacharelado e também foram desconsiderados. Assim chegamos a 28 licenciaturas em atividade em 2021. O problema é que alguns registros pareciam repetidos, especialmente da FURB, a Universidade Regional de Blumenau, talvez por operarem em Campi diferentes do interior de Santa Catarina. Já que não variavam nem na modalidade, a distância ou presencial, os três curso da FURB foram contados como se fossem apenas um. Tem-se, assim, 26 licenciaturas para a análise.

Uma vez identificadas, passou a busca por suas matrizes curriculares e/ou projetos pedagógicos a partir dos sites oficiais das instituições mantenedoras dos cursos. Na grande maioria dos casos foi possível identificar, mas não em todos. Foi preciso desconsiderar outras sete licenciaturas cuja matriz curricular não estava disponível ou não permitia a identificação com razoável clareza do que era Prática como Componente Curricular na matriz. A partir daí, chegou-se a 19 matrizes para análise.

Após a apreciação dessas matrizes, com o objetivo de sofisticar a interpretação, buscou-se identificar as diferentes matrizes curriculares que o curso de Licenciatura da UERN já possuiu no decorrer da sua história, uma vez que está em atividade há 20 anos, o que coincide com a implementação da PCC. Em contato com a coordenação do curso, foi possível obter as cinco matrizes que ele já possuiu (2002, 2005, 2008 e 2014), além da mais recente, que será implementada a partir de 2022.

4 Resultados

Uma das coisas que atravessam diferentes capítulos organizados por Mohr e Wielewicky (2017), é a ideia de que, embora a PCC seja um componente central para pensar a relação teoria-prática, ela é permeada por muitas compreensões diferentes que acabam

¹⁰⁷ Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>

gerando diferentes formas de realização no contexto da formação docente. O livro escrito após mais de 15 anos de criação desse tipo de componente, de maneira geral, também chama a atenção para o fato de ele ainda soar como algo novidadeiro, sendo implementado com base em outros tipos de componente, além de ser atravessado pela dicotomia teoria e prática que, segundo defendem, precisa ser rompida. Para eles, a questão é como.

Na análise de 19 matrizes curriculares de cursos de Ciência da Religião que estavam em atividade em julho de 2021 realmente foi possível encontrar a prática como componente curricular em diferentes formatos. Não é demais supor que estão embebidos por concepções diferentes do papel da PCC na profissionalização de docentes de Ensino Religioso. Mas em um exercício de síntese, de maneira geral podemos destacar certos formatos típicos, com base nos elaborados por Wielewicki e Krahe (2017).

Ao avaliar como os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) implementaram a PCC com base na Resolução de 2002, Wielewicki e Krahe (2017) encontraram quatro formatos. O primeiro remete a um formato de complementariedade, em que um componente passou a ter dois tipos de carga horária, uma parte teórica e outra prática. O segundo é o oposto, de exclusividade, quando foram criadas novas disciplinas específicas para dar conta da PCC. O terceiro remete à transformação de disciplinas anteriores em PCC e o quarto a atividades que eram cumpridas de forma a atravessar diferentes componentes.

Adaptando ao caso de Ciência da Religião, é preciso reduzir a dois formatos: um em que a PCC é complementar a outro componente e outro em que ela é específica, com código e ementa própria. Como exemplo, cito a PUC Minas, que em seu curso possui disciplinas como *Prática de Ciências da Religião: Ensino Religioso na Educação Infantil - Campos de Experiência* e *Prática de Ciências da Religião: Ensino Religioso no Ensino Fundamental - 1º ao 3º ano*, especialmente criadas para a PCC, ao invés de reservar uma parte da carga horária de outros componentes para isso. Segue um quadro com toda a distribuição encontrada na pesquisa:

Quadro 1 – PCC em Licenciaturas de CR em 2021

Nº	Instituição	Modalidade	PCC
01	PUC Minas	A distância	Específica
02	PUCPR	A distância	Específica
03	UNICAP	A distância	Específica
04	UNIFCV	A distância	Específica

XVI SEFOPER

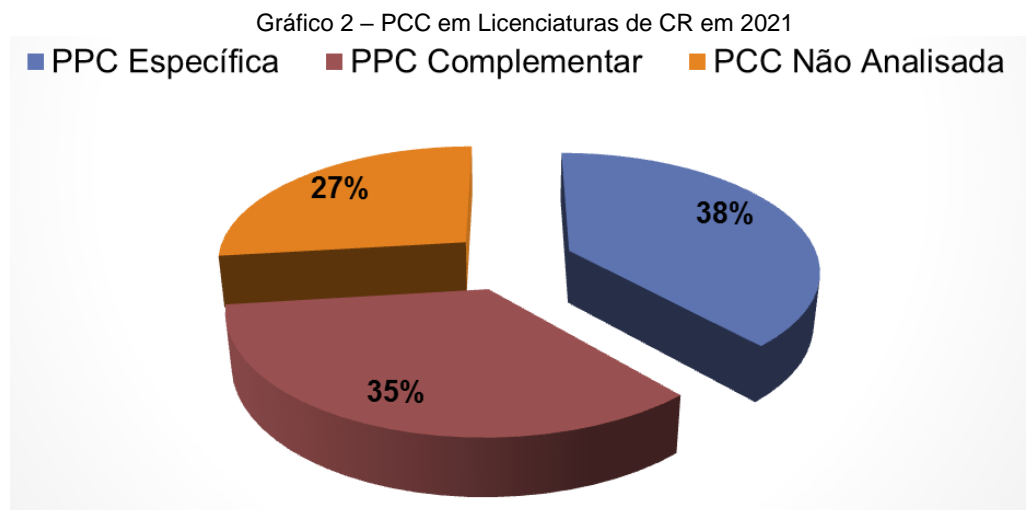
SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

05	UNINTER	A distância	Específica
06	UNISANTA	A distância	Específica
07	UNOCHAPECÓ	A distância	Específica
08	UEPA	Presencial	Específica
09	UFJF	Presencial	Específica
10	UNOCHAPECÓ	Presencial	Específica
11	EST	A distância	Complementar
12	UNIMONTES	A distância	Complementar
13	UFSM	A distância	Complementar
14	FBNCTSB	Presencial	Complementar
15	FURB	Presencial	Complementar
16	UEA	Presencial	Complementar
17	UERN	Presencial	Complementar
18	UNIMONTES	Presencial	Complementar
19	UFPB	Presencial	Complementar
20	ETEP	A distância	Não analisada
21	UniEnsino	A distância	Não analisada
22	UNIÍTALO	A distância	Não analisada
23	UNIMES	A distância	Não analisada
24	UFS	Presencial	Não analisada
25	UNIÍTALO	Presencial	Não analisada
26	USJ	Presencial	Não analisada

Fonte: Criado pelo Autor, 2021.

Como se pode perceber, nas 19 licenciaturas em que a análise foi possível, a distribuição é bem equilibrada, com 10 optando pela utilização de componentes curriculares

específicos para o cumprimento do mínimo de 400 horas em PCC e 9 fazendo a opção por alocar essas horas como complemento de outros componentes. O gráfico a seguir reproduzirá visualmente esse equilíbrio:



Fonte: Criado pelo Autor, 2021.

Com essa síntese não é possível dizer que as graduações em CR possuem predileção por algum modelo. Pelo contrário, estão bem divididas quanto a isso. Pelo menos essa a primeira impressão. O problema é que há sete cursos cuja informação não foi possível averiguar, quer por não disponibilizar a matriz no site oficial, quer por apresentar a matriz de tal forma que se torna inviável a identificação da PCC. Estes últimos casos se tornam mais graves quando nem o Projeto Político-Pedagógico diz claramente como é cumprida a prática como componente curricular, pois acaba dificultando o processo de avaliação, mesmo se for o caso de um possível aluno curioso, que queria saber se a instituição cumpre a legislação.

Se dividirmos os resultados entre públicas e privadas, do total de oito privadas, seis utilizam o formato de PCC específica e, do total de onze públicas, sete utilizam o formato de PCC como complemento. Sendo assim, aparentemente, há uma predileção dos cursos em instituições privadas a considerar a PCC em específico, enquanto os cursos das públicas primam pela PCC como carga horária complementar.

Wielewicky e Krahe (2017) explicam que é muito difícil dizer qual dos diferentes formatos de prática como componente curricular melhor cumpre os objetivos fixados na legislação. No que foi possível perceber dos cursos de Ciência da Religião, como componentes específicos, se tiverem ementas e títulos muito genéricos, podem acabar não definindo muito bem o que é que se deve fazer na disciplina. O problema é que, como

complemento de outro componente, a prática pode acabar definida em função dele de forma que habilidades docentes específicas, como criar planos de aula e elaborar avaliações, só sejam desenvolvidas nos estágios. Exatamente o que a legislação pretendeu evitar. Segundo Michael Young, o currículo é o lugar onde se define o que não pode deixar de ser ensinado. Estudar melhor os limites dos modelos pode ajudar nas revisões curriculares a fim de potencializá-los no momento de execução.

5 Considerações Finais

Como se pode perceber, o grande problema a se resolver na prática como componente curricular é como ultrapassar dicotomia entre teoria e prática sem perder nenhuma das duas de vista. Sabe-se que há diferentes modelos de implementação de cursos de Ciência da Religião no Brasil, gerados ora da interdisciplinaridade em Ciências Humanas, ora da necessidade de formação para o Ensino Religioso (PIEPER, 2019); porém, no caso das licenciaturas, independente da origem, cabe a preocupação imediata com a formação docente. A PCC foi criada com a intenção de melhor desenvolver habilidades professorais e a CR não pode se furtar a essa discussão.

Com a singela análise apresentada neste texto, foi possível identificar duas formas diferentes de alocar a PCC nas matrizes curriculares, ora como componente específico, ora como a carga horária prática de outro componente, de forma que nenhum formato é predominante. Falta identificar as potencialidades e os limites de cada um com maior clareza, algo que o escopo dessa pesquisa não permitiu. Porém, numa análise futura, comparando as matrizes no tempo, talvez seja possível identificar instituições que migraram de um formato para o outro ao longo de sua história. Muito possivelmente os motivos da mudança estarão registrados nos projetos pedagógicos.

Ademais, é preciso dizer, que toda a análise aqui apresentada se baseou no que é informado na matriz curricular do curso, de forma que é possível ter ocorrido algum engano, especialmente porque poucos projetos pedagógicos estavam disponíveis para análise. Para a sua utilização, ela pode e deve ser refeita com fontes mais completas e até a incorporação de entrevistas que ajudem a iluminar os dados. Esse foi apenas um exercício exploratório com o objetivo de chamar a atenção para essa relevante discussão.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 05/2018, de 18 de dezembro de 2018*. Institui as diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 02/2019, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 2019.
- GALIAN, Cláudia; LOUZANO, Paula. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”; Entrevista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/16.pdf> >. Acesso em: 30 jun. 2021.
- MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy (orgs.). *Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.
- MOREIRA, Antônio. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. Em aberto, Brasília, ano 9, n. 46, p. 72-83, abr./jun. 1990. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2097/1836/>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- PIEPER, Frederico. Ciências da religião nas universidades públicas brasileiras: modelos de implementação e desafios. *Rever*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 25-45, maio/ago. 2019.
- WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; KRAHE Elizabeth Diefenthaler. Prática como componente curricular: entre teoria e prática – modos de implementação. In: MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy (orgs.). *Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 123-148.
- YOUNG, Michael. Pra que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.
- YOUNG, Michael. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (SP), n. 117, p. 53-80, nov. 2002.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS “PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO RELIGIOSO”

*Brígida Karina Liechocki*¹⁰⁸

Palavras-chave: Grupo de estudos, formação docente, práticas inclusivas, ensino religioso

1 Introdução

A complexidade dos fenômenos educativos mediante as novas configurações no cenário educacional brasileiro vem impactando o fazer pedagógico e evidenciando novos desafios aos profissionais da educação, impulsionando desta forma a ressignificação dos processos formativos docentes a fim de atender as demandas emergentes.

O Ensino Religioso, neste contexto formativo docente, apresenta-se com um crescente número de iniciativas de formação inicial e continuada, pautado na consolidação da sua função social e pedagógica principalmente a partir da inclusão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, movimento este de relevância para a constituição do seu trabalho educativo com vistas à formação integral dos estudantes, contribuindo para uma educação mais inclusiva e democrática entre as diferentes perspectivas culturais, religiosas e não religiosas.

Neste sentido, novas exigências são atribuídas aos professores em suas práticas pedagógicas, e as suas experiências no cotidiano da escola, revelam a necessidade de um novo olhar sobre a formação docente para o Ensino Religioso, a partir de embasamento teórico e metodológico de viés reflexivo acerca do fenômeno religioso presente nas sociedades plurais, proporcionando desta forma a ressignificação de saberes, olhares e perspectivas, assim como na contribuição para ampliar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania e ao respeito à diversidade em todas as suas nuances.

Assim, a escola é considerada como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, fortalecendo os compromissos de igualdade e equidade para atender à diversidade e às suas singularidades, sendo o princípio fundamental da educação inclusiva fundamentada na valorização da diversidade humana, diversidade está presente em sala de aula a partir das diferentes representações sociais, culturais, étnicas e religiosas que a compõe. Nessa

¹⁰⁸Mestre em Educação pela UFPR. Técnica pedagógica da ASSINTEC – Associação Inter-religiosa de Educação. Professora da Educação Básica no Estado do Paraná. Contato: brigidakarinaliechocki@gmail.com

perspectiva, o Ensino Religioso torna-se um campo privilegiado para o desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula.

Desta forma, compreende-se que para a efetivação de tais prerrogativas, há a necessidade da integração e articulação destes processos não apenas na formação inicial dos professores, mas também nos diferentes contextos formativos docentes que buscam a compreensão das questões emergentes no cenário educacional atual, envolvendo a implementação da BNCC na readequação das propostas curriculares de todos os sistemas de ensino, a complexidade do Ensino Religioso na transposição didática do conhecimento religioso para a faixa etária abrangida no ensino fundamental e a educação inclusiva.

Considerando tais questões, o presente resumo tem como objetivo relatar a experiência de um grupo de professores de Ensino Religioso, que atuam na rede pública de ensino em diferentes municípios do Paraná, em que protagonizam a ação reflexiva dos seus saberes docentes enquanto coprodutores de um projeto de formação entre pares a partir das suas problemáticas, realidades, contextos e necessidades referentes à educação inclusiva, formando assim o Grupo de Estudos “Práticas Inclusivas no Ensino Religioso” no ano de 2019.

2 Fundamentação teórica

O Ensino Religioso, na proposta atual de leitura de mundo sob a ótica da diversidade cultural e religiosa presentes nas diferentes sociedades, provém do projeto de uma educação pautada no conhecimento, coexistência e respeito às diferenças.

Essa perspectiva considera a pluralidade de culturas e a complexidade das relações humanas, o que requer também a necessidade de um repensar sobre a cultura escolar na prospecção de uma base intercultural, concedendo espaço e visibilidade às minorias e a todos aqueles excluídos por padrões da cultura escolar vigentes até então, impulsionando assim um profundo redimensionamento dos processos educativos (CECCHETTI; SIMONI, 2019).

É neste sentido que os professores de Ensino Religioso são desafiados em seu fazer pedagógico no ambiente escolar, para a construção do conhecimento que favoreça a compreensão e a valorização das diferenças. Esses processos educativos mais inclusivos, pautam-se em uma práxis educativa reflexiva, concebida em projetos de formação docente que objetivem o desenvolvimento de profissionais engajados neste compromisso.

Estes processos formativos docentes nem sempre estão vinculados à instituições formadoras, podendo acontecer de modo informal no cotidiano escolar por meio da (auto)formação e nas trocas entre pares perante às problemáticas que se apresentam e das

experiências vivenciadas. Esta autonomia docente no seu desenvolvimento de competências profissionais favorece um novo ciclo nos processos formativos dos professores, contribuindo para a reflexão da prática pedagógica (NÓVOA, 2012).

Para Nóvoa (1991) não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes. Para o autor, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico, desta forma a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais os professores são chamados a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

As duas posições são imbricadas se, enquanto ideia de formação de docentes e discentes, estes tenham condições de, além dos conhecimentos, tomar consciência da capacidade de elaborar alternativas de ação e transformação de situações a partir de uma visão integradora, como se dá na formação entre pares em vivências de grupos de estudos, por exemplo, e em outras experiências formativas colaborativas.

Assim nascem iniciativas independentes, como a experiência a ser relatada a partir da formação de um grupo de estudos de professores de Ensino Religioso que, em meio às aspirações de uma prática reflexiva mediante às novas realidades e diversidades que se apresentam em sala de aula, protagonizam seu processo de formação continuada, encontrando mecanismos para enfrentar os desafios contemporâneos em prol de uma educação mais inclusiva.

3 Relato da experiência: atividades, vivências e produções do grupo de estudos

O Grupo de Estudos “Práticas Inclusivas no Ensino Religioso” nasce em 2019 na cidade de Curitiba/PR a partir da iniciativa de um grupo de professores advindos de diferentes contextos escolares oriundos de redes municipais e estadual de ensino do Paraná, onde a formação inicial para os professores de Ensino Religioso vem se consolidando paulatinamente, efetivando-se na formação continuada o aprimoramento dos conhecimentos específicos relacionados ao Ensino Religioso.

Desta forma, as experiências formativas deste grupo de professores que, em sua maioria possuem formação inicial em Pedagogia entre outras licenciaturas, são lapidadas pelas mais diferentes ações formativas ofertadas aos professores de Ensino Religioso por meio de ações conjuntas entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), Secretaria

Municipal da Educação de Curitiba (SME/Curitiba) e a Associação Inter-religiosa de Educação (ASSINTEC), proporcionando a relação teoria e prática mediadas por formadores na área.

O grupo formado por 11 professores pesquisadores partiu da necessidade de uma reflexão sobre a prática pedagógica mediante as novas demandas educacionais no que se refere ao trabalho com o componente curricular de Ensino Religioso no ensino fundamental sob as perspectivas da educação inclusiva¹⁰⁹ e em consonância com a proposta da BNCC (2017), que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica.

Subsidiados por cursos de formação na área da educação inclusiva e colocando-se como professores pesquisadores, estes profissionais organizam-se em encontros mensais aos sábados pela manhã em locais escolhidos aleatoriamente pelo grupo conforme suas condições de mobilidade para facilitar o deslocamento daqueles que localizam-se nos municípios da região metropolitana de Curitiba/PR.

Desde o primeiro encontro o grupo elegeu a temática sobre as práticas inclusivas nas aulas de Ensino Religioso por se tratar de um fator complexo apresentado como dificuldade por muitos professores que participam nestes cursos e eventos.

Nas etapas seguintes, a proposta de trabalho foi planejada coletivamente com base no compartilhamento das experiências inclusivas que cada participante do grupo apresentou como resultante de uma prática exitosa. O grupo considerou de grande relevância a produção de um livro composto por referenciais teóricos, encaminhamentos metodológicos, planos de aula, recursos utilizados e os resultados experienciados em sala de aula.

Para além dos objetivos iniciais, os estudos desenvolvidos nestes encontros e nas atividades individuais de cada integrante em suas escolas - campo de atuação profissional - expressaram percursos formativos diferenciados e que nos momentos de trocas se complementavam na construção do conhecimento com base nas diferentes linguagens de acordo com as inteligências múltiplas¹¹⁰ e promovendo a interação, aprendizagem colaborativa, reflexão sobre a prática pedagógica, aplicabilidade da proposta em sala de aula e o desenvolvimento das competências profissionais docentes.

¹⁰⁹ <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/inclusive-education>

¹¹⁰ Denomina-se “inteligências múltiplas” a teoria desenvolvida a partir da década de 1980 por Howard Gardner buscando descrever melhor o conceito de inteligência a partir da grande variedade de habilidades cognitivas humanas (GARDNER, 1994).

4 Resultados e Discussão

Segundo Imbernón (2009) para influenciar novas propostas de formação de professores, é preciso desenvolver e incentivar uma cultura colaborativa e de maior profissionalização docente através de projetos conjuntos.

A participação destes professores em um grupo de estudos permite a vivência de momentos, trocas e reflexões, cuja dimensão, evidencia uma aprendizagem significativa para além dos aspectos de formação profissional, mas também de enriquecimento pessoal. Emergem nesse sentido, questões como a motivação para a elaboração de um trabalho em grupo, com pessoas diferentes, mas unidas por ideais em comum e que, juntas, pensam em construir uma trajetória, passando pela vivência de situações fortalecedoras dessa continuidade e por experiências de limitações e superações.

O desenvolvimento das atividades de pesquisa proporcionou aos participantes no grupo de estudos a possibilidade de tornar-se um profissional autônomo, crítico, reflexivo e criativo, contribuindo para sua formação fomentando a aproximação com as produções científicas e participação em eventos acadêmicos.

Do grupo de estudos resultou a produção da obra intitulada como “Práticas Inclusivas no Ensino Religioso” apresentando diferentes olhares destes profissionais da educação que atuam na área do Ensino Religioso e, conforme suas experiências de sala de aula, compreendem e compartilham seu fazer pedagógico com vistas para uma educação mais justa e humanitária voltada para o estudante, baseada em suas habilidades, e não em suas necessidades especiais, assim como o desenvolvimento de práticas que incorporem a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo e a sensibilização para a alteridade enquanto exercício para o respeito às diferenças e as relações de interdependência.

A socialização das experiências de sala de aula em diálogo com as legislações vigentes e as ciências da educação é o resultado do compromisso assumido por esses professores pesquisadores que, buscando seu empoderamento no processo de desenvolvimento profissional docente, protagonizam a ação reflexiva dos seus saberes docentes como coprodutores desse projeto de formação entre pares compartilhado nos capítulos deste livro que foi publicado em 2020.

Outras experiências resultantes deste grupo de estudos foram os convites para outras publicações, entrevistas, participações em eventos acadêmicos e propostas de formação para professores de Ensino Religioso.

5 Considerações Finais

As experiências vivenciadas nas aulas de Ensino Religioso são propulsoras de práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas e mobilizadoras da (trans)formação almejada para uma sociedade mais equânime.

A mobilização de diferentes estratégias de formação docente abrem portas e tecem pontes com o trabalho colaborativo apresentando possibilidades de avanços significativos para as demandas atuais no campo educacional brasileiro e contribuindo para melhorias na sua qualidade, compreendendo que o papel dos professores neste processo é fundamental para intermediar a transição paradigmática da ciência nos diferentes contextos formativos e no seu próprio desenvolvimento profissional frente aos novos desafios educacionais na perspectiva de desenvolver competências para uma inovação edificante da práxis educativa.

A experiência relatada sobre a iniciativa independente de formação do Grupo de Estudos: Práticas Inclusivas no Ensino Religioso, traz importantes socializações sobre sua condução investigativa e aspectos favoráveis ao desenvolvimento de práticas de pesquisa. Este relato sobre o grupo de estudos de professores de Ensino Religioso e sua práxis educativa frente aos desafios da educação inclusiva, pretende contribuir para o aprimoramento de outros espaços investigativos, a partir das experiências descritas nesse formato metodológico de relato de experiência, podendo auxiliar no planejamento de ações de outros grupos de pesquisa, na qualificação das propostas formativas e no direcionamento de investigações científicas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 13 jun. 2021.

CECCHETTI, Elcio; SIMONI, Josiane Crusaro. (Org.). *Ensino religioso não confessional: múltiplos olhares*. São Leopoldo: Oikos Editora, 2019.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

IMBERNÓN, Francesc. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LIECHOCKI, Brígida Karina. *Práticas inclusivas no ensino religioso*. Curitiba: APPRIS, 2020.

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, a. 9, v. 18, n.35, p. 11- 22, jan./jun. 2012.

O ENSINO RELIGIOSO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM VILA VELHA-ES

*Elielson das Neves da Silva*¹¹¹

Palavras-chave: Ensino Religioso; Formação Inicial; Formação Continuada.

1 Introdução

A presente pesquisa decorre da nossa Dissertação de Mestrado, onde buscamos problematizar a formação do Ensino Religioso no município de Vila Velha no Estado do Espírito Santo. Serviu-se de uma revisão bibliográfica em que vários textos subsidiaram entender as questões relacionadas à temática das Ciências da Religião. O principal embasamento teórico está nos estudos e escritos dos professores e pesquisadores brasileiros.

Foi realizado apanhado histórico e legal do ER, abordando a formação do docente, o ER no contexto do ES e mais especificamente, no contexto do município de Vila Velha. A seguir, buscamos uma fundamentação teórico-metodológica e os principais dados pesquisados, bem como a análise deles. Foi realizado a coleta de informações que adquirimos no final do ano de 2014, por meio da aplicação de questionários junto aos professores de ER de Vila Velha que trabalham no Ensino Fundamental das séries iniciais quanto aos que atuam nas séries finais, uma vez que a disciplina de ER no município pesquisado contempla do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A conclusão apontou que os professores de ER vêm das mais diversas áreas de graduação: Ciências Biológicas, Administração, Ciência da Computação, Matemática, Educação Física, Artes, História, Ciências Sociais, Filosofia, Letras, Teologia e Pedagogia: um verdadeiro mosaico, completa heterogeneidade. Os dados também apontaram que as Ciência (s) da(s) Religião(ões) têm contribuído para formação do professor de ER de Vila Velha, bem como na sua busca pela profissionalização.

2 Fundamentação teórica

Quando pensamos no sentido e no significado da formação docente, num contexto no qual a complexidade e a abrangência das transformações, decorrentes do fenômeno da

¹¹¹ Mestre em Ciências das Religiões. Professor da Educação Básica do Estado do Espírito Santo. Contato: pr.elielson@hotmail.com

globalização, dos avanços científicos e tecnológicos, e da adesão a um projeto conservador e contabilista, isso se constitui num imenso desafio, que nos leva à constante necessidade de discussão sobre essa temática.

Para se compreender melhor como vem se desenvolvendo a política de formação de professores para o ER, é importante considerar o processo histórico dessa disciplina num âmbito mais abrangente, porque essa temática não pode ficar desassociada dos contextos social, político, econômico e educacional em que está inserida.

A discussão sobre a temática do ER é recorrente em toda a legislação brasileira, em especial a partir do período republicano, e vem se sucedendo ao longo da história da educação no Brasil. Essa discussão tem ocorrido sempre em torno do elemento histórico-estrutural determinante, que trata a forma como Estado e a Igreja, neste país, posicionam-se quanto a essa questão (MENEGHET, 2004).

A obra de evangelização educacional no Brasil começou com a vinda dos jesuítas, em 1549. Em 1550, com a criação das primeiras escolas jesuítas, o ER adentra na educação brasileira, que tinha como premissa básica, a adesão à cultura portuguesa e aos princípios do catolicismo. Nesse período, a formação dos professores para o Ensino da Religião era realizada pelos jesuítas, principais responsáveis pelo ensino das letras e pela propagação da fé católica, e utilizavam o catecismo Tridentino (CARON, 2008). Eles haviam criado um consistente “sistema de ensino”, com currículo estruturado, organização didática consolidada, um corpo docente altamente qualificado, instalações e infraestruturas adequadas (ROMANELLI, 2005).

Em 1759, começou uma nova era para a educação. Com objetivo de modernizar o Estado português e tirá-lo do isolamento em relação às outras nações europeias, o Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo) reduziu a influência da aristocracia rural e a hegemonia eclesiástica, tidas como entraves ao progresso. A companhia de Jesus é afetada diretamente e chega a ser expulsa. “O Estado considerado „sacral” seria substituído pelo Estado leigo, e a educação deveria seguir princípios iluministas” (CAETANO, 2007, p. 33).

A reforma educacional foi liderada por D. Tomás de Almeida. Os professores com formação jesuíta foram substituídos por professores régios, vindos diretamente de Portugal. Passados 13 anos de “desmantelamento” da estrutura administrativa da educação e da formação religiosa dos jesuítas, em seu lugar foram instituídas as aulas régias (CARDOSO, 2004). No modelo das aulas régias, os estudos passavam pelas aulas de ler, escrever e contar, também chamadas de aulas das primeiras letras e de aulas de humanidades.

Nesse momento aconteceu o primeiro concurso público de educação do Brasil (RIBEIRO 2007). Inicia-se uma nova filosofia educacional em que se busca reimplantar a tradição humanista na educação, passando-se a valorizar os professores leigos. Com a chegada da família real ao Brasil, no ano de 1808, uma nova dinâmica de educação foi repensada, com o objetivo de atender à elite colonial, sem contemplar as necessidades das camadas desfavorecidas.

Já no período republicano, o ensino da religião Católica Romana passou por uma crise, pois o novo regime, que surgiu em 1891, pedia a separação do Estado em relação à Igreja, seguindo o viés dos ideais positivistas. A partir desse fato, passou a vigorar a seguinte expressão: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino” (PCNER, 2009, p. 25).

Essa foi a redação da primeira Constituição da República a orientar a educação brasileira. Tal enunciado quer mostrar que o ensino religioso só poderia ou deveria ser ministrado apenas em alguns estabelecimentos específicos, como por exemplo, nas escolas de cunho religioso e não mais naquelas mantidas pelo Poder Público.

Para Junqueira (2002), essa linha de pensamento foi influenciada pelos ideais de liberdade religiosa, regidos pelo princípio da laicidade do Estado, segundo concepção francesa positivista. É o que consta do discurso de grande número de parlamentares que atuaram na Assembleia Constituinte e na implantação do novo regime.

Em 1930, com a chegada de Vargas ao governo brasileiro, deu-se a abertura à religião na educação. Evitando entrar em disputa pelo poder com a Igreja Católica, autorizado ingresso do Ensino Religioso na escola pública, mediante projeto elaborado por Francisco Campos, que acabara de tomar posse no Ministério de Educação e Saúde.

Na Constituição de 1934, no artigo 153, registra-se: “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas primárias, secundárias, profissionais e normais” (BRASIL, 1934).

Aqui está instituído o ER, obrigatório para a escola, porém facultativo para o aluno. Pela primeira vez, em caráter facultativo e multiconfessional. A expressão “facultativa” permaneceu em todas as Constituições posteriores até os dias atuais.

O ano de 1986 marcou o fim do autoritarismo militar, implantado em 1964, e o início da redemocratização no Brasil. A Constituição aprovada em 05 de outubro de 1988 foi certamente a mais democrática dentre as Constituições brasileiras, justamente por trazer

maiores preocupações com os chamados direitos sociais. Passados oito anos após a promulgação da Constituição, foi sancionada, em 20 de dezembro de 1996, a LDBEN 9.394/96. No seu Artigo 33, formulava que “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” e que deveria ser oferecida “sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter [...] confessional [...] ou interconfessional”.

Muitos questionamentos foram levantados sobre a omissão do poder público sob o ponto de vista pedagógico e financeiro, expressos na redação do referido artigo.

As pesquisas de Junqueira (2002) apontam que, a partir das muitas solicitações e discussões com entidades religiosas e civis, professores e comunidade em geral, foram encaminhadas três proposições de mudanças do texto da lei à Câmara Federal. Foi aprovada a Lei nº 9.475/97, que modificou o Artigo 33 fazendo com que fique “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

Após revisitar a história e apresentar um breve esboço sobre o processo de constituição do ER no Brasil e o atrelado movimento de formação dos professores, é possível dizer que, atualmente, estabelecido pela atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96, Artigo 33º modificado pela Lei de nº 9.472/97), o Ensino Religioso é obrigatoriamente um componente curricular (facultativo para os discentes), e há vários antagonismos na inserção dessa disciplina, a começar pela laicidade do Estado, desde o final do século XIX.

A Resolução Nº 02/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, reconhece o Ensino Religioso como área de conhecimento. Com base nessa resolução, o ER passa a fazer parte do conjunto de saberes denominado como áreas de conhecimento.

3 Metodologia

Trata-se de uma abordagem histórica do ER na Escola Pública no Município de Vila Velha-ES, focando o tema na formação do professor da referida disciplina. A pesquisa foi dividida em três partes. A primeira parte foi realizada um levantamento histórico e da legislação do ER tanto no âmbito nacional quanto no Estado do Espírito Santo e no Município de Vila velha. Na segunda etapa, nos detemos na fundamentação teórica onde se pretendeu discutir a cerca dos modelos de ER, argumentando ser as Ciências da Religião a fundamentação epistemológica para o ER. A última parte nos dedicamos à pesquisa de

campo, onde foram entrevistados 43 professores efetivos da rede de um total de 70, com a apresentação da maioria dos dados coletados, refletindo sobre os mesmos à luz dos teóricos estudados no segundo capítulo.

4 Resultados e Discussão

A partir da análise dos copilados descobrimos que os professores de ER vêm das mais diversas áreas de graduação: Ciências Biológicas, Administração, Ciência da Computação, Matemática, Educação Física, Artes, História, Ciências Sociais, Filosofia, Letras, Teologia e Pedagogia: um verdadeiro mosaico, completa heterogeneidade. Nenhuma outra disciplina que compõe a área de conhecimento da Educação Básica é tão flexível quanto ER o é, para os seus docentes. Quando perguntados sobre quais os problemas que mais interferem na profissionalização do professor de ER, a metade pontuou ser a falta de saberes não trabalhado na formação e a falta de uma política de capacitação na formação do professor de ER.

Ao serem questionados sobre qual o problema que mais interfere na prática pedagógica, 36% dos pesquisados responderam que o problema é o fato do ER ainda ser visto sob a ótica da Evangelização e Pastoral, ou seja, catequese. 31% apontaram a falta de orientação para lidar com os conteúdos relacionados ao fenômeno religioso; outros 31% apontaram a dicotomia entre o currículo proposto e a realidade prática em sala de aula. Assim, evidencia-se que a formação do professor de ER não vem dando conta de lidar com as questões pedagógicas e as do fenômeno religioso que a disciplina requer.

Com relação aos desafios teóricos que os professores pontuaram, as Ciências da Religião estão à altura de fornecer conteúdos sobre o estudo da religião como objeto embasante do ER, fazendo, assim, a transposição didática tão importante para a sala de aula.

Sobre a formação continuada, 56% já fizeram a pós-graduação, lato sensu, em ER ou em Ciências da Religião, mas, como não há nenhum profissional com licenciatura na área, a pós-graduação deixa de ser uma formação continuada para se tornar a formação inicial específica do docente.

5 Considerações Finais

O trabalho do ER indica a necessidade de um profissional com várias competências. Há de se criar curso que profissionalize o docente do ER, a fim de que venha a desenvolver, junto ao seu alunado, reflexões a partir do seu contexto sócio-cultural-histórico. A postura do

professor, frente à dimensão da religiosidade, pode contribuir tanto para a formação de sujeitos ativos, éticos, comprometidos com a realidade social e diversidade cultural, quanto para a conservação e a reprodução social.

As discussões atuais no cenário mundial no que tange as questões relacionadas aos conflitos étnico-religiosos, intolerância religiosa dentre outras questões, aponta para uma postura de um professor disposto ao diálogo com aprendizagem dos educandos. Um profissional com a capacidade de ser interlocutor entre a escola e a comunidade, reconhecendo que a escola oportuniza a sociabilização do conhecimento religioso sistematizado. Sem uma formação adequada frente a tais demandas, esta tarefa se torna muito mais distante e difícil de ser alcançada.

Referências

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/constituicao/constituicao34.htm
Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília, 1996.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Vol. I. Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004, p.182-190.

CARON, Lurdes. Formação de Professores: um desafio presente na história da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Lilian B; RISKE, Simone-Koch, Simone; WICKERT, Tarcísio A. (Org.). **Formação de docentes e ensino religioso no Brasil**: tempos, espaços e lugares. Blumenau: Edifurb, 2008, p. 62-71.

JUNQUEIRA, Sergio R.A. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 10.

MENEGHET, Rosa Gitana Krob. A pertinência pedagógica da inclusão do ensino religioso no currículo escola (Conforme a nova Legislação Brasileira). GUERREIRO, Silas. (Org.). **O Estudo das religiões – desafio contemporâneo**. São Paulo: Paulinas, 2004, p. 89-99.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 15 ed. Campinas: Autores associados, 2007, p. 34.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 33.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Maritana Drescher da Cruz¹²

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação em Direitos Humanos; Educação das Relações Étnico-Raciais; Religiões de Matriz Africana.

1 Introdução

Esta comunicação é uma produção interdisciplinar, fruto das discussões epistemológicas desenvolvidas em uma disciplina intitulada “*Educação, Direitos Humanos e Formação de Professores*” ofertada pela Pontifícia Universidade Católica (PUCPR). Tal disciplina foi cursada em cumprimento aos créditos para o doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) dessa pesquisadora. O arcabouço teórico dessa disciplina, aliado ao objeto de pesquisa, suscitou interesse em problematizar como a Educação em Direitos Humanos (EDH) pode ser integrada a formação de professores e professoras de Ensino Religioso (ER). Nos interessa especificamente pensar como as religiões de matriz africana podem ser apresentadas nas aulas de ER, pois entendemos que tais religiões são constantemente violadas a partir do racismo religioso¹¹³ e da corrente violação de direitos dos povos de terreiro¹¹⁴.

Entendemos que estar manifestos em leis, tais como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, não garante que tais direitos sejam preservados, e que a história e a cultura desses povos sejam contadas na escola. Assim sendo, acreditamos que é necessário tecer uma resistência pelos direitos humanos contra toda forma de racismo que atravesse a educação. Para isso, é imprescindível efetiva formação de professores e professoras para poderem atuar de maneira concreta nessa frente.

¹¹²Mestrando em Educação pela UFPR-2018. Atualmente é doutoranda em educação pela UFPR – 2020. Professora da Educação Básica do Estado do Paraná. Contato: maritana.historia@gmail.com

¹¹³ Racismo Religioso é um tipo de racismo que não incide no homem em particular, mas numa negação de uma forma de existir de uma certa coletividade, que atinge sua humanidade, e tal processo de demonização de suas crenças e rituais caracterizaria a negação dessa humanidade. Não concerne apenas sobre as características fenotípicas, ele vai além e condena as matrizes e as formas de existência das religiões. Assim sendo, não são apenas Umbandistas e Candomblecistas negros e negras que sofrem racismo religioso, senão indiscriminadamente todos e todas independente de sua raça, que professam tais religiões padecem com essa manifestação de racismo. Sobre esse conceito, ver Sidnei Nogueira (2020).

¹¹⁴ Povos de terreiro: Comunidades que englobam as várias religiões de matriz Africana.

Como dissemos a lei não garante efetividade de seu cumprimento. Sobretudo porque escola e academia ainda reproduzem a colonialidade, assim devemos nos sentir provocados a produzir fissuras, brechas, rachaduras nessa estrutura que está posta nesses espaços de conhecimento e em seus currículos, práticas pedagógicas, ações e reproduções dos profissionais da educação, numa tentativa explícita contra a homogeneização do conhecimento e a busca pela diversidade a pluralidade religiosa.

2 Metodologia

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa do tipo exploratória, de natureza interpretativa. Buscamos analisar as literaturas indicadas na disciplina de doutorado para refletir sobre formação de professores e professoras de Ensino Religioso no Estado do Paraná, sobretudo acerca de religiões de Matriz Africana e Educação em Direitos Humanos.

Num segundo momento, houve a análise documental das legislações e normativas, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, PARECER CNE/CP Nº: 8/2012, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Base Nacional Curricular Comum (BNCC-2017) e Currículo Referencial do Estado do Paraná (CREP-2019).

E leitura e reflexão sobre a literatura disponibilizada durante a disciplina cursada, que abarcam autores como: Lindomar Boneti(2019), Norberto Bobbio(2004), Boaventura Sousa Santos(1997-2007), Miguel Arroyo(2008-2018), Nilma Lino Gomes(2007), Catherine Walsh(2009-2018), entre outros. A proposta do presente trabalho é articular algumas ideias-força desses/as autores/as principais para falar de Direitos Humanos e formação de professores e professoras de Ensino Religioso e suas possíveis práticas pedagógicas para abordar Religiões de Matriz Africana, na perspectiva de uma Educação para os Direitos Humanos.

3 Direitos Humanos

Iniciamos com o questionamento que nos fora feito durante a primeira aula: “o que são os Direitos Humanos?” Muitas repostas foram dadas nesse primeiro momento, e a que adotamos foi a de Lindomar Boneti (2018, p.16) “a denominação direito humanos carrega consigo uma interpretação ampla e, às vezes, até mesmo complexa. Pode ser interpretada, como em grande parte o é, como um direito institucional, legal, jurídico em relação às

condições da vida humana”. Para que entendamos a noção institucional do Direito, se faz necessária a interpretação do significado do ser humano para além dessa questão complexa posta pelo autor (e que não será discutida nesse texto).

A noção de Direitos Humanos foi construída historicamente e ainda se movimenta em resposta às demandas das transformações pelas quais o mundo passa. Portanto, ainda dialogando com o autor, a busca por dignidade humana não se findou. Precisamos ir além do conjunto de regras e normas institucionais vigentes, e se faz necessário alterar a dinâmica social e cultural.

No bojo dos Direitos Humanos, aquele que se faz presente na discussão que se pretende fazer ao longo do texto, está o direito à liberdade religiosa. Sobre religião, a Declaração Universal dos Direitos Humanos nos diz que:

Artigo 18º: Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

A liberdade religiosa e de crença apontada na Declaração é entendida como um direito fundamental/essencial de cada ser humano, inerente à dignidade humana, sendo inalienável. Esse direito é para todos e todas, independente de regime político, classe, origem, etnia, raça, gênero, idade ou quaisquer outras diferenças. Esse direito está entrelaçado com outros direitos, como direito à liberdade de expressão, opinião e associação.

3.1 Violação dos Direitos Humanos

Em uma sociedade que respeita esse direito humano, podemos acreditar que a democracia é um elemento basilar. É uma sociedade em que se respeitam as diversidades humanas, religiosas e culturais. Por outro lado, em uma sociedade em que se violam esse e outros direitos humanos, percebe-se um enfraquecimento da democracia, o que contribui para discriminações e intolerâncias e endossa grupos conservadores extremistas. Pois, como afirma Bobbio (2004, p.93), “o reconhecimento e a proteção dos direitos do homem são a base das constituições democráticas, e, ao mesmo tempo, a paz é o pressuposto necessário para a proteção efetiva dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional”.

Na esteira do movimento político, o cenário brasileiro, a partir de 2016 e sobretudo a partir de 2018 (e até o presente momento), é de um movimento de investidas no sentido de desestabilizar a precária democracia vigente no país, questionando, de maneira rasa e até

leviana, os Direitos Humanos e até a noção de quais pessoas seriam sujeitos merecedores de tais direitos, como se isso fosse viável. A exemplo disso, em campanha, o então candidato à presidência da República, Jair Bolsonaro, declarou que o Brasil não é um Estado Laico, e sim um Estado Cristão, e que as minorias devem se adequar ou então desaparecer. Após sua vitória naquele pleito e durante esses dois anos à frente do Poder Executivo, percebemos sucessivos desrespeitos ao Estado Laico.

Nesse período, também foi possível perceber um aumento da violência contra terreiros e adeptos de Religiões de Matriz Africana. Percebemos na fala do presidente um endosso para que grupos radicais ataquem as religiosidades diferentes das cristãs. Acredita-se que a suposta laicidade, dessa forma, se perde no Estado democrático de Direito, uma vez que legal e teoricamente essa está posta, entretanto na prática e no cotidiano, sobretudo no âmbito das escolas públicas, elementos judaico-cristãos são reafirmados constantemente em detrimento de outras matrizes religiosas, em especial a Africana.

Questionamos: “o que faz essas pessoas se autoproclamarem melhores e, assim, capazes de sugerir o apagamento e o silenciamento de um outro grupo religioso distinto do seu?”. Encontram-se possíveis respostas no pensamento do professor Boaventura Souza Santos (2007). Para o autor, o pensamento moderno é abissal e não existe nada do outro lado da linha. Isso significa que não existe nenhuma forma relevante de ser e existir diferente do que se propõe como regra. A “característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que se esgota o campo” (SANTOS, 2007, p.4).

O conhecimento e o Direito modernos se apresentam como as principais linhas abissais globais dos tempos modernos que, apesar de distintas e operando de forma diferenciada, são mutuamente interdependentes. Nas palavras do autor, “esta negação radical de co-presença fundamenta a afirmação da diferença radical que, deste lado da linha, separa o verdadeiro do falso, o legal do ilegal” (SANTOS, 2007, p.6). Estariam as religiões não cristãs e, em especial as de Matriz Africana, sofrendo a influência de pensamento abissal? Acreditamos que sim.

Como afirma o autor, o conhecimento é uma linha abissal e uma possibilidade de ultrapassar tal linha encontro no pensamento de Arroyo (2015), num movimento de resistência em relação às diferentes formas de segregação social. Os movimentos sociais como: indígena, quilombola, negro, ribeirinho, e (inclui-se por esta pesquisadora) os povos de terreiro (axé) reivindicam protagonismo de seus saberes nos ambientes de educação, especialmente

em escolas e academias. Os movimentos sociais querem se sentir verdadeiramente componentes dos currículos e assim devem ocupar os “latifúndios” do saber: escola e universidade.

3.2 Educação em Direitos Humanos Ensino Religioso e Currículos

O acesso à educação é direito universal, sendo responsabilidade do Estado, por meio de instituições públicas. O Ensino religioso está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Decreto 7.107/2010, e deveria ser ofertado contemplando um conteúdo programático que consistisse na exposição das culturas religiosas, doutrinas, práticas, histórias e dimensão social das diferentes religiões, sem privilegiar nenhum credo .

Entendemos que o Ensino Religioso, bem como as demais áreas do conhecimento, necessita de um tratamento teórico, didático e pedagógico adequado, a fim de organizar os conteúdos e trabalhá-los na perspectiva de construção de conhecimentos, buscando a pluralidade religiosa bem como o Estado Laico.

Porém uma decisão que vai na contramão, segundo Aline do Rocio Neves, Carlos Fabrício Ortmeier Ratacheski, Raphael Souza de Lima Deiler e Marcos Antonio Klazura (2019) é a tomada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2017 decidiu que o ensino religioso nas escolas públicas pode ter natureza confessional, ou seja, que as aulas podem seguir os ensinamentos de uma religião específica. O currículo democrático seria um meio de assegurar esses direitos.

Pensando em currículo em 2017 o Ministério da Educação (MEC) o inclui na base, mas segundo a LDB 9.394/96 o Ensino Religioso é de matrícula facultativa. Os questionamentos de professoras(es) está em saber que Ensino Religioso se pretende? Para essa disciplina considera-se a existência de inúmeras situações e problemas a serem pensados e pesquisados. Desde a falta de formação inicial (graduação), falta de formação continuada (pós-graduação) e (extensão) e ensino religioso confessional como acontece em alguns estados da nação.

Um dos problemas está em como essa disciplina é lecionada pois sabemos que o Brasil é um Estado Laico desde 1891, entretanto sabe-se também que tal laicidade está longe de acontecer na prática, Gonçalves (2016). Segundo Estela Guedes Caputo (2012) O Ensino Religioso tem sido utilizado como mecanismo de proselitismo, e mais que isso, oprimindo estudantes adeptas de religiões de Matriz Africana, tais como Umbanda e Candomblé, dessa forma tendo os direitos humanos violado.

Os povos de terreiro veem seu direito sistematicamente violado. Dessa maneira, questiona-se: qual é o papel da escola, de professoras e professores, para a garantia de que estudantes adeptos de Religiões de Matriz africana tenham assegurado o Direito Humano de Liberdade Religiosa, de manifestarem sua crença, sozinhos ou em grupo, em ambientes públicos como a escola?

A formação de professoras e professores para uma educação que respeite as diversidades (e que seja amparada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana) e que vá além e faça cumprir a redação, nos diz que devemos reconhecer, valorizar, divulgar e respeitar os processos de resistência negra dos antepassados escravizados e dos negros e negras contemporâneos, de maneira individual e coletiva, “com políticas de ações afirmativas que atendem ao determinado programa nacional de Direitos Humanos”. E dentre os processos de resistências, elenco os terreiros de Religiões de Matriz Africana.

No Paraná, a Associação Interconfessional de Curitiba (ASSINTEC) tem objetivo de abordar processos sobre o Ensino Religioso escolar, é composta por diversas religiões e dialoga com a mantenedora Secretaria de Estado de Educação (SEED) na contribuição para construção de material didático e para subsidiar o trabalho pedagógico da disciplina. A associação também busca promover o respeito por todas as religiões, bem como pelos adeptos delas. Daquele período até o momento transformações ocorreram visando atender as alterações curriculares. A ASSINTEC atua em conjunto as secretarias de educação Municipais e Estadual do Paraná, cuidando da elaboração do material pedagógico e a formação de professores, a partir do respeito a diversidade religiosa. Assim a formação de professoras e professores para atuar nessa disciplina é de responsabilidade das mantenedoras.

A partir de 2017 com a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) o estado do Paraná se afina com base e lança o Currículo Referencial de Educação do Paraná (CREP). Para as escolas públicas estaduais o documento apresenta sugestões de conteúdo a serem abordados apenas nos sextos e sétimos anos de acordo com a grade curricular do Paraná, ao passo que a BNCC propõe o Ensino Religioso para todas as séries do Ensino Fundamental.

Cabe aqui ressaltar que tanto a BNCC quanto o CREP partem de uma perspectiva de respeito as diversidades de crença. Assim sendo compreendemos que temos currículos

voltados para a diversidade e o respeito aos Direitos Humanos, mas nos faltam formação de professoras e professores para podermos atuar nessa perspectiva.

4 Formação de Professores e Professoras

Para Marli André (2010), a formação de professores deve ser entendida “como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”. (ANDRÉ, 2010, p. 176). Corroborando com a autora, devemos ter cuidado com definições amplas, pois falar de professores se reduz a falar do seu desenvolvimento profissional. E essa ação deve ser pensado como um desenvolvimento do professor em um processo que se estende ao longo da vida. Nas palavras da autora:

investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência. Pode-se concluir que o que as pesquisas revelam sobre o objeto da formação de professores é um conhecimento parcelado, incompleto. (ANDRÉ, 2010, p.176)

Pensar nesse conhecimento parcelado, que é incompleto e que está em um movimento *continuum*, é compreender que o conhecimento não está pronto e acabado. Para além da formação geral da professora e do professor, se faz imprescindível formação em uma educação dos Direitos Humanos.

Dessa maneira, afirma Maciel (2020) que práticas pedagógicas direcionadas para os Direitos Humanos não podem restringir-se apenas à transmissão da Declaração, pois apresentar tais direitos não garante a adesão de valores postos nesses documentos. Afirmação que podemos encontrar também nas palavras de Vera Maria Candau e Suzana Beatriz Sacavino (2013,p.63) segundo as autoras é imprescindível desnaturalizar a ideia de que a transmissão dos conhecimentos somente, garante a efetividade da Educação em Direitos Humanos, pois não separa-se as estratégias metodológicas, e a visão político e filosófica de educar para os Direitos Humanos para a educação em Direitos Humanos, pois as estratégias pedagógicas seguem finalidades e objetivos e não são um fim em si mesmas.

6 Considerações Finais

Consideramos que corriqueira é a violação dos Direitos Humanos no que tange aos povos de terreiro e suas religiosidades. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como demais normativas, não garante tais direitos. Para além de documentos e políticas públicas, é necessário que educadores componham uma luta efetiva por tais direitos no âmbito da educação. São as professoras e professores que devem mediar o processo educacional. Por isso, a necessidade de uma educação voltada ao respeito às diversidades e aos Direitos Humanos, pois são os educadores sujeitos capazes de formar opiniões e levantar discussões a respeito de temáticas supracitadas.

Nessa perspectiva, entendemos que um passo em direção à transformação social, em especial no campo que circunscreve a pesquisa dessa pesquisadora, é o combate efetivo ao racismo religioso, com processos de formação e capacitação de professoras(es) para superação da reprodução do racismo. Nesse caso, especialmente, o racismo religioso que exige uma reflexão imprescindível sobre os processos formativos.

Portanto, a emergência da formação de professores para uma educação fundamentada nos Direitos Humanos, segundo as autoras supracitadas, solicita estratégias pedagógicas para abordagem dos Direitos Humanos, mas que estejam em aliança com concepções pedagógicas como a histórico-crítica. Assim, uma educação em Direitos Humanos deve também formar cidadãos e cidadãs empoderados, sobretudo aqueles e aquelas pertencentes a grupos vulneráveis, minorias e excluídos.

É importante pensar na formação de professores e professoras que se comprometam com uma educação em Direitos Humanos e que busquem a construção de uma nova escola em que professores e professoras possam ir além das palavras sem ações; uma escola em que tais profissionais possam, a partir de seus próprios exemplos, se voltarem para uma nova cultura.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Edição Federal, Brasília, MEC, ACS, 2005.

BRASIL, **PARECER CNE/CP Nº: 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, Pág. 33.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONETI, Lindomar Wessler. Panorama histórico dos direitos humanos no mundo. In BONETI, L.W (et al): **Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas**. Ed. UEPG, 2019. Disponível online.

CANAU, V. M.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Revista Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES, Antonio Baptista. **Intolerância religiosa do Estado Democrático de Direito Brasileiro supostamente Laico**. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

MACIEL, Talita Santana. Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as). **RIDH**. Bauru, v. 4, n. 2, p. 43-57, jul./dez., 2016.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Lua **Revista de Cultura e Política**, nº 39, pp. 105-124, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº78, pp. 3-46, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in;surgir re;existir e re;viver. In: CANAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. RJ: Letras, 2009.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 1, p. 112, 2018.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR: o longo caminho entre regulamentação e oferta

*Taciana Brasil*¹⁵

CAPES

Palavras-chave: Ensino Religioso; formação docente; Ciências da Religião; licenciatura; Instituições de Ensino Superior.

1 Introdução

No Brasil, a carência de formação docente sempre foi um desafio. No caso do Ensino Religioso escolar, esse desafio foi bastante específico. Por ser alvo de inúmeras polêmicas relacionadas à laicidade de Estado e ao uso político do conteúdo, o desenvolvimento epistemológico do Ensino Religioso aconteceu apenas tardiamente, após a redemocratização. Em consequência, também não havia clareza acerca de como deveria ocorrer a formação dos docentes do conteúdo, e das habilidades que lhes deveriam ser inerentes.

Atualmente, sob a égide da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a), pode-se afirmar que as tendências confessionalistas do Ensino Religioso foram suplantadas. O documento fomenta a conformação do conteúdo curricular a um modelo político previsto pela Constituição de 1988 (BRASIL, 2017), que valoriza a laicidade e a liberdade de crença e de pensamento. Pretendemos, neste trabalho, discutir como esses avanços conduziram a oferta de formação docente para o Ensino Religioso escolar.

2 As Ciências da Religião como saber de referência para o Ensino Religioso escolar

Pode-se afirmar que um dos principais avanços promovidos pela BNCC (BRASIL, 2018a) é a delimitação do campo de produção de conhecimento para o Ensino Religioso escolar. O documento indica, como objeto de estudo para o conteúdo, o conhecimento religioso, “produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2018a, p. 434). Apesar dessa definição ser demasiadamente ampla, ainda assim elege um tipo

¹⁵ Doutora em Ciências da Religião pela PUC Minas. Professora e Especialista da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Contato: tacianabrasil@yahoo.com.br

específico de conhecimento a ser trabalhado no conteúdo, e conseqüentemente um tipo de formação docente.

Para compreender a delimitação da formação docente indicada pela BNCC (BRASIL, 2018a), é necessário considerar que, no Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) organiza as áreas de conhecimento em três Colégios e nove Grandes Áreas. Uma delas é o Colégio de Humanidades e a Grande Área de Ciências Humanas, que abrigam a área de Ciências da Religião e Teologia. Dentre as 49 áreas de conhecimento organizadas e avaliadas pela Capes, esta é a única que trata especificamente da questão religiosa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Esta área surgiu em 2016, através da Portaria CAPES 174/2016, que desmembrou as subcomissões da área de Filosofia/Teologia. Atualmente, se divide em oito subáreas: Ciência da Religião Aplicada; Ciências da Linguagem Religiosa; Ciências Empíricas da Religião; Epistemologia das Ciências da Religião; História das Teologias e Religiões; Teologia Fundamental-Sistemática; Teologia Prática; Tradições e Escrituras Sagradas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Embora Teologia e Ciências da Religião estejam unidas na avaliação da CAPES, o Documento de Área demonstra as semelhanças e diferenças esperadas ao discorrer sobre o perfil dos egressos de cursos de pós-graduação. Percebe-se, no discurso, uma associação da Teologia a conhecimentos próprios de uma tradição religiosa específica, enquanto as Ciências da Religião são associadas à análise do fato religioso sob uma perspectiva externa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

A descrição das semelhanças e diferenças entre Teologia e Ciências da Religião pode ser corroborada pelo discurso de autores como Greschat (2005). Para ele, “Os teólogos são especialistas religiosos. Os cientistas da religião são especialistas em religião.” (GRESCHAT, 2005, p. 155). É necessário, porém, discutir quais seriam os efeitos de se aplicar cada um desses enfoques no Ensino Religioso escolar.

O objeto de investigação do teólogo é a sua própria religião, com o intuito de protegê-la e enriquecê-la. Sua própria fé é o critério avaliativo em relação às demais religiões. Este modelo de avaliação em geral não possibilita um verdadeiro conhecimento da outra fé (GRESCHAT, 2005).

Aplicar as premissas da teologia ao Ensino Religioso escolar resultaria no modelo confessional, em que uma tradição religiosa sobressai às demais. Por ser exclusivista, a teologia não possibilitaria a construção de um conteúdo que promovesse o que Diniz e Lionço

(2010) descrevem como justiça religiosa. Mesmo que outras tradições religiosas fossem abordadas, elas estariam sempre sob o julgamento do grupo dominante, que imporá suas premissas como a única verdade religiosa possível.

Quanto ao trabalho dos cientistas da religião, estes optam pelo estudo de uma determinada religião. Existem possibilidades ilimitadas de escolha, em termos históricos, geográficos ou tipológicos. Porém, seus resultados nunca poderão ser avaliados de acordo com sua própria experiência religiosa. Sua pesquisa deve ser feita sem preconceitos (GRESCHAT, 2005).

A natureza interdisciplinar das Ciências da Religião, de acordo com Baptista (2015), possibilita considerável amplitude teórica e metodológica no estudo do fenômeno e do campo religioso. Esta torna possível trabalhar não apenas as crenças, mas também opções que não prescindam delas, como o agnosticismo e o ateísmo. Assim, as Ciências da Religião podem fundamentar um Ensino Religioso de natureza laica, conforme ressalta o autor.

A escolha das Ciências da Religião como espaço de produção do conhecimento para o Ensino Religioso escolar permite que se trabalhe múltiplas tradições religiosas, sem rotular nenhuma como verdadeira ou falsa. Esta escolha torna possível sensibilizar o aluno frente à questão da diversidade, ajudando-o a reconhecer sua própria espiritualidade e narrativa de sentido para a vida, sem deixar de respeitar aqueles que lhe são diferentes (MÉNDEZ, 2018).

Há que se questionar, porém, que a BNCC (BRASIL, 2018a) não restringe a construção do conhecimento voltado ao Ensino Religioso escolar às Ciências da Religião, deixando a possibilidade em aberto a todas as Ciências Humanas e Sociais. Porém, a Resolução nº 5/2018, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2018c), delimita e institui a Licenciatura em Ciências da Religião como espaço de formação docente – e consequentemente de construção do conhecimento – para o conteúdo. Pretendemos, através deste trabalho, identificar e delimitar as ofertas de graduação em Ciências da Religião, especialmente na modalidade licenciatura, como espaço de formação de docentes para o Ensino Religioso escolar.

3 Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foi realizada uma pesquisa documental, a fim de conhecer melhor o contexto e as implicações da escolha das Ciências da Religião como espaço preferencial de formação docente para o Ensino Religioso. Então, os esforços foram direcionados a uma pesquisa quantitativa na página do e-Mec, no cadastro

de cursos e Instituições de Ensino Superior. Estes dados foram organizados de forma a se perceber as possibilidades de formação para a docência do Ensino Religioso escolar, as características dessa oferta, e as lacunas ainda presentes.

4 Resultados e Discussão

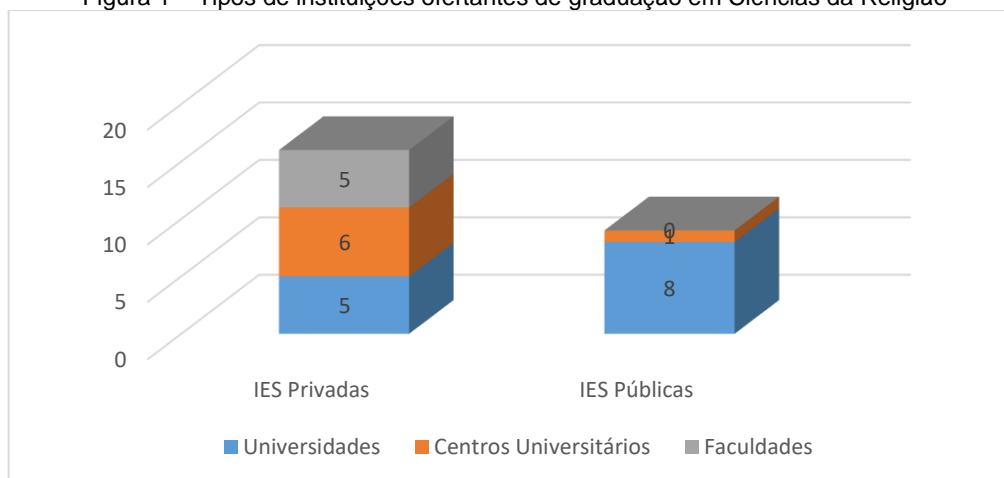
Embora a BNCC e as implicações de formação docente que lhe seguem sejam um fenômeno recente, é importante recordar que o primeiro registro de oferta de graduação em Ciências da Religião no país data de 1969, por iniciativa da Universidade Federal de Juiz de Fora (BRASIL, 2018b). Naquela ocasião, o curso foi descontinuado. Porém, a partir de 1997, a oferta desta graduação, nas modalidades bacharelado e licenciatura, tem-se feito presente em várias instituições no país.

Através do Cadastro e-Mec de Instituições e Cursos de Educação Superior foi possível verificar que existem atualmente no país 33 cursos de graduação em Ciências da Religião, sendo 2 (84,8%) na modalidade licenciatura e 5 (15,2%) na modalidade bacharelado. Compreende-se este dado como uma evidência de que a maior parte dos cursos desta área foi criada tendo em vista a formação de quadros para a docência do Ensino Religioso escolar.

De acordo com o sítio do Ministério da Educação, 25 instituições de ensino superior são responsáveis pela oferta descrita, sendo 13 universidades (52%), 7 centros universitários (28%) e 5 faculdades (20%). Tal dado revela a tendência de que a graduação em Ciências da Religião seja uma possibilidade de formação entre outras, em uma instituição que se dedica também a outras áreas do conhecimento.

Existe prevalência de instituições privadas (16) sobre as instituições públicas (9), conforme se pode ver representado no gráfico a seguir. Essa diferença é muito importante, principalmente se considerarmos pesquisas anteriores (BRASIL, T; 2019) que revelavam equilíbrio entre instituições públicas e privadas. Pode-se supor que essa variação esteja relacionada ao fato de as IES privadas terem investido na área devido ao potencial aumento da demanda, gerado pela unificação nacional da formação para a docência do Ensino Religioso.

Figura 1 – Tipos de instituições ofertantes de graduação em Ciências da Religião

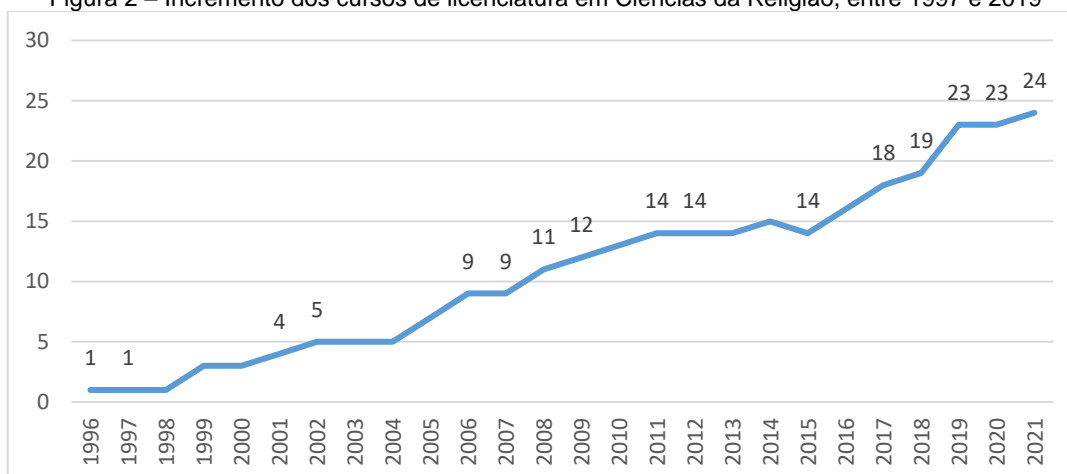


Fonte: elaboração própria.

É interessante observar que, se compararmos o resultado desse levantamento a um anterior, realizado em setembro de 2018 (BRASIL, T.; 2019) – imediatamente anterior à aprovação do Parecer CNE/CP nº 12/2018 (BRASIL, 2018b) – percebemos que houve um crescimento de 32% no número total de cursos autorizados na área. Se considerarmos, porém, que esse crescimento ocorreu apenas entre as instituições privadas, a taxa entre esse tipo de instituição é de 88%. Conclui-se, portanto, que o mercado tem procurado atender à demanda de formação docente para o Ensino Religioso.

Dentre os cursos de licenciatura em Ciências da Religião autorizados no país, podemos perceber a seguinte linha de incremento:

Figura 2 – Incremento dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião, entre 1997 e 2019

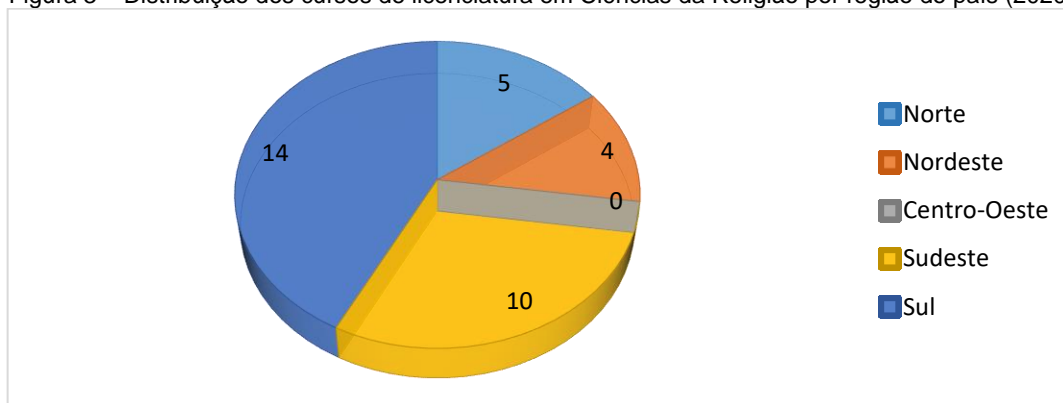


Fonte: elaboração própria

O primeiro curso de licenciatura em Ciências da Religião surge logo após a promulgação da LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Depois disso, há um crescimento contínuo na oferta de cursos – embora seja possível perceber discreto incremento em períodos subsequentes a acontecimentos que afetaram de alguma forma o Ensino Religioso, tais como o estabelecimento da Concordata Brasil-Santa Sé (BRASIL, 2010); a promulgação da primeira versão da BNCC contendo Ensino Religioso como conteúdo (BRASIL, 2015); e a homologação da Resolução nº 5/2018 (BRASIL, 2018c). Também é importante observar que, das quatro instituições autorizadas após este último fato, três são privadas – reiterando o já percebido interesse do mercado nessa área de formação.

Também foi possível perceber que a acessibilidade aos cursos é um desafio a ser vencido. Dos 33 cursos autorizados, 18 são presenciais e 15 à distância. Ainda assim, percebe-se que os cursos estão distribuídos de forma pouco uniforme entre as regiões do país, conforme representado no gráfico a seguir.

Figura 3 – Distribuição dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião por região do país (2020)



Fonte: Elaboração própria

Em um primeiro momento, pode-se perceber que as regiões Sul e Sudeste detêm o maior número de cursos, o maior número de instituições que os oferece, e também a melhor distribuição geográfica dos mesmos, presentes em todos os estados das regiões. Ressalte-se ainda que a região Centro-Oeste não possui nenhum curso, presencial ou à distância.

Comparando a um levantamento anterior dos mesmos dados (BRASIL, T.; 2019), percebe-se que o crescimento numérico das instituições, nesse intervalo de tempo, ocorreu apenas nas regiões Sul e Sudeste. Tal fato leva à conclusão que, embora a área tenha apresentado considerável crescimento, nada foi feito para promover a igualdade entre as regiões do país.

Considerando que a licenciatura em Ciências da Religião à distância é majoritariamente oferecida por instituições privadas, é possível que o alto índice de cursos nas regiões Sul e Sudeste apenas retrate a forma como as IES estão distribuídas pelo país. Assim, a criação de cursos estaria voltada mais ao mercado que ao suprimento das regiões que carecem de formação para docentes de Ensino Religioso.

5 Considerações Finais

O presente trabalho revela que, embora a licenciatura em Ciências da Religião encontre-se regulamentada como formação para o docente de Ensino Religioso, muitos desafios ainda devem ser superados. A oferta dos cursos ainda é pequena, especialmente em instituições públicas e nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Percebe-se ainda que a existência de demanda para cursos de graduação em Ciências da Religião precede a BNCC e a Resolução nº 5/2018 (BRASIL, 2018c) – embora seja notório o incremento na oferta sempre que há algum avanço no desenvolvimento epistemológico do Ensino Religioso e na profissionalização de seus docentes.

Ressalta-se, portanto, que a demanda pela formação na área de Ciências da Religião é crescente em nosso país. Cumpre à área, porém, o desafio de superar o viés mercadológico na oferta dos cursos, atendendo às reais necessidades e interesses do campo educacional brasileiro.

Referências

BRASIL, Taciana. *O Ensino Religioso no projeto dos colégios fundados pelo protestantismo de missão em Belo Horizonte: um estudo das concepções, práticas e perspectivas*. 2019. 328 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 1ª versão. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª versão. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017a. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.107 de 11 de fevereiro de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 fev. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº CP 12/2018. Relator Conselheiro Ivan Cláudio Pereira Siqueira. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 dezembro 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-rcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192> . Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pesquisa ao Cadastro e-Mec de Instituições e Cursos de Educação Superior*. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº5. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 de dezembro de 2018c, Seção 1, p. 64-65. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105531-rcp005-18&category_slug=janeiro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 jun. 2021.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana. Justiça religiosa: o principal desafio do ensino religioso. In: DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO/Letras Livres, 2010. p. 97- 105.

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

MÉNDEZ, José Mario Méndez. Repensar la educación religiosa en sociedades plurales: la formación profesional de docentes de educación religiosa em la Universidad Nacional. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 42-55, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/259/showToc>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de área: Teologia*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/44_TEOL_docarea_2016.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Sobre as áreas de avaliação*. Brasília: Avaliação, 2018. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

O ENSINO RELIGIOSO NA AMAZÔNIA DO BRASIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM 2020

Alysson Brabo Antero¹¹⁶

Joelson Agostinho de Pontes¹¹⁷

Palavras-chave: Educação; Ensino Religioso; Ensino a Distância; Professor.

1 Introdução

A situação de pandemia instaurada no Brasil e no mundo trouxe à tona algumas questões que outrora estavam adormecidas socialmente. Os sujeitos sociais viviam escravos do tempo, do qual reclamavam sistematicamente. Justificando-se por não conseguirem realizar seus planos ou por terem que cumprir metas, alheias às suas próprias vontades, mas que precisam aceitar, tendo em vista que a manutenção do lar e desenvolvimento da vida social depende, muitas vezes, desse processo difícil e complicado.

Na educação, não tem sido diferente: o isolamento social serviu para avaliar o quanto as escolas estão despreparadas para enfrentar a educação a distância, não somente enquanto modalidade de ensino, mas também no sentido de ser ou de estar longe um dos outros.

No que concerne à religião, a pandemia evidenciou que somos seres vulneráveis, de relação e de solidariedade. Quando o afastamento social foi tomado como medida para se evitar a propagação da doença, representantes de algumas religiões protestaram. A questão chegou ao Supremo Tribunal Federal e os conhecimentos científicos se sobrepuseram aos argumentos religiosos. Ao final, igrejas, templos, terreiros também fecharam temporariamente. Em meios ao caos, viu-se atitudes de solidariedade em favor dos mais vulneráveis, como as ações do padre Júlio Lancellotti em São Paulo, atendendo moradores de rua.

Nesse cenário, torna-se crucial compreender a relação entre educação e religião, uma vez que a pandemia pelo novo coronavírus transformou as relações sociais do cotidiano em todos os aspectos. E, bem perto de nós, já era possível vislumbrar que a sociedade estava se alterando e a escola permanecia como que “ancorada em formas tradicionais de ensino” (PUNSET, 2010 apud VALENTE; MONTEIRO, 2016, p. 2).

¹¹⁶Mestre em Ciências da Religião pela UEPA. Professor da Educação Básica do Estado do Amapá. Contato: alysson.edu@gmail.com

¹¹⁷Mestrado em Ciências das Religiões pela Faculdade UNIDA Vitória. Professor da Universidade Federal de Rondônia. Contato: joelson.pontes@unir.br

O coronavírus chegou e trouxe, em seu bojo, a certeza de que ainda há muito que se pensar e investir, principalmente, na saúde, na pesquisa e na educação. Nessa esteira, questiona-se como ocorreu a oferta do Ensino Religioso (ER) no contexto da pandemia na Amazônia.

Os objetivos deste estudo consistem em analisar o que os sistemas de ensino da Região Norte fizeram para minimizar os impactos da ausência de aulas presenciais, verificar se o ER continuou sendo ofertado na modalidade remota, registrar as percepções dos professores desse componente e averiguar o índice de participação dos alunos nas atividades não presenciais.

Para tanto, o percurso metodológico escolhido foi a pesquisa bibliográfica e uma pesquisa on-line, fazendo uso de questionário estruturado aplicado ao público desejado na pesquisa. Sob essa perspectiva, o estudo prima por servir de instrumento informativo para a divulgação da importância do Ensino Religioso e os desafios para sua prática na Região Norte do Brasil.

2 Contexto da pesquisa

Por anos a oferta do Ensino Religioso no Brasil aconteceu nos limites das fronteiras de cada Estado. Apesar da nova redação do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, o componente ER foi o único que ficou sem um parâmetro curricular nacional validado pela União, como consequência, os sistemas de ensino estaduais e municipais ficaram responsáveis por definir os conteúdos e modelo de ER implantado em suas redes (RODRIGUES, 2015).

Com a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a permanência do ER em sua estrutura (BRASIL, 2017), houve uma significativa mudança na perspectiva de oferta do ER. Se antes não havia uma diretriz orientadora nacional e nem um modelo de ER dominante, isso mudou em 2017.

A BNCC como documento de caráter normativo, definiu as aprendizagens essenciais por meio das competências e habilidades que os estudantes devem receber ao longo da Educação Básica. Com efeito, os sistemas de ensino passaram a ter um documento de referência para elaborar seus currículos e dessa vez o ER foi contemplado com uma diretriz nacional de caráter não confessional (BRASIL, 2020).

Em 2020 os Estados já tinham elaborado suas matrizes curriculares, no que pese a sua implementação, sobreveio a pandemia do coronavírus e impôs uma realidade a qual

ninguém estava preparado para enfrentar: nem sistemas de ensino, nem escolas, nem corpo docente e discente.

Nessa conjuntura de incertezas o ano escolar de 2020 era uma incógnita. Sem saber a gravidade e a extensão da crise sanitária, secretarias de educação, escolas, professores e alunos ficaram sem saber o que fazer. Uma das primeiras respostas dadas pelas secretarias de educação, após a paralisação das aulas, foi adotar o ensino remoto.

O Conselho Nacional de Educação – CNE e as secretarias de educação hesitaram em usar a expressão educação a distância, na prática, porém, “aulas não presenciais”, “ensino remoto”, “atividades domiciliares” são eufemismo de educação a distância.

Por educação a distância, entenda-se

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 01).

A solução apontada não levou em consideração as disparidades de acesso a serviços básicos e as desigualdades sociais, educacionais e regionais. Ignorou por exemplo que menos 40% dos estudantes da Educação Básica da rede pública têm computador ou tablet em casa, que os profissionais da educação não possuem formação para educação a distância e nem equipamentos adequados para o ensino remoto e fez pouco caso que 80% dos profissionais da educação são mulheres e que sob elas recaiu a sobreposição de ter que trabalhar em casa com trabalho escolar, trabalho doméstico e ter que cuidar dos filhos (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020).

Nesse contexto de isolamento social e atividades pedagógicas não presenciais, o planejamento de ensino de cada componente, incluindo o de ER, perdia sentido diante da catástrofe que assolava o mundo e com força o Brasil. Tudo precisava ser repensado: conteúdo, estratégia de ensino e avaliação (SANTOS, 2020).

3 Metodologia

O percurso metodológico corrobora para que os objetivos delimitados possam ser alcançados de forma satisfatória e, na área da educação, a pesquisa tem o significado de buscar ou de informar-se a respeito de algum assunto ou fenômeno (PRETI, 2005 apud MARTINS; RAMOS, 2013).

Este estudo traçou como objetivo investigar como se deu a oferta do ER na Amazônia no contexto da pandemia da Covid-19 em 2020. Justifica-se o interesse partindo da premissa de que há muito que se divulgar em termos de informações referentes a prática do Ensino Religioso nesta região do Brasil.

Com efeito, o caminho metodológico escolhido foi a pesquisa bibliográfica e uma pesquisa on-line. A pesquisa bibliográfica segundo Gil,

é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e tem por objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2010, p.28).

Na pesquisa on-line foi aplicado um questionário que, ainda de acordo com Gil (2010, p. 31), “é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc”.

A coleta dos dados foi obtida por meio de questionário contendo 10 questões fechadas, o questionário foi transposto para a plataforma *google forms* e enviado por meio de redes sociais (*Facebook, Whatsapp*) e por e-mail. A população da pesquisa foi composta por professores do ER na Região Norte do Brasil. A amostra será composta por todos os participantes que responderem o questionário.

A análise dos dados e posterior apresentação dos resultados foi feita por meio de estatística descritiva, gráficos, tabelas e cálculos percentuais além de uma síntese interpretativa sobre os dados gerados com a investigação.

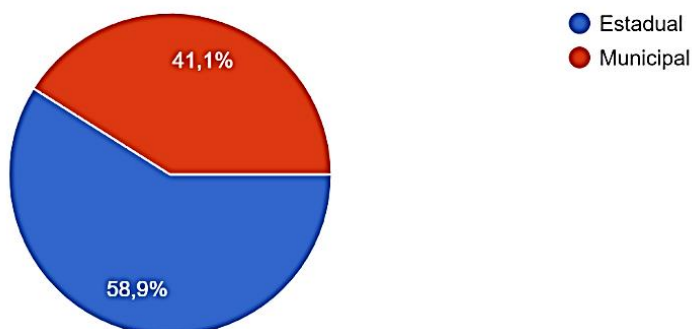
4 Resultados e Discussão

Analisaremos a partir daqui a percepção docente sobre a oferta do ER no ano de 2020. Participaram da pesquisa ao todo 56 professores, sendo 15 do Amapá, 13 do Pará, 13 do Amazonas e 11 de Rondônia.

Somos cientes que os educadores envolvidos não cobrem a totalidade da Região Norte, não obstante, considerando o número de professores que participaram da pesquisa e os Estados onde atuam é possível ter um panorama sobre a oferta do ER na Amazônia.

Os professores que participaram da pesquisa atuam nos sistemas de ensino estaduais e municipais, com uma ligeira vantagem para os sistemas estaduais (58,9%), conforme gráfico 1.

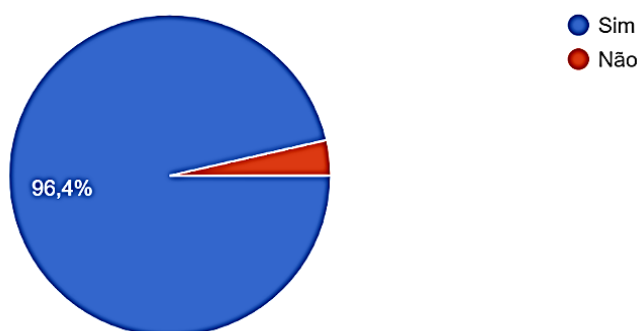
Gráfico 1 – Atuação dos professores de ER por Rede de Ensino



Fonte: Dados da pesquisa.

Buscamos saber se as redes de ensino onde os professores atuam, adotaram a educação a distância como resposta para não deixar os alunos sem aula. Descobrimos que quase a totalidade das redes (96,4%) fez uso da modalidade de ensino remoto.

Gráfico 2 – Utilização da educação a distância pelas Redes de Ensino



Fonte: Dados da pesquisa.

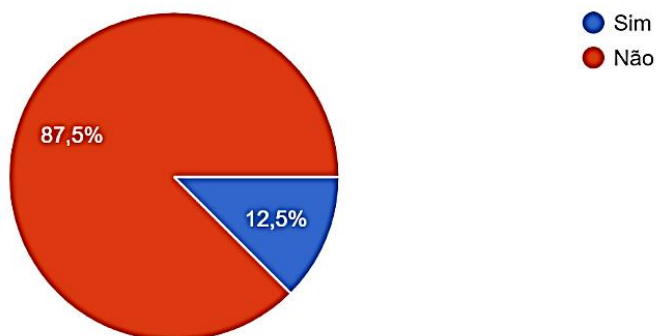
Infere-se desses dados que na Região Norte do Brasil as secretarias de educação estaduais e municipais adotaram as medidas de orientações do CNE, como: ensino remoto. Os pareceres e notas técnicas das secretarias de educação estaduais e municipais visavam minimizar os impactos da pandemia sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

No Amapá, a secretaria de educação elaborou e disponibilizou o “Currículo Prioritário Amapaense, ensino fundamental” que na prática expunha os conteúdos prioritários a serem trabalhados no ano escolar de 2020. Em Rondônia ficou definido que a secretaria de educação atuaria para desenvolver e melhorar o material de apoio aos professores, porém,

com a pandemia o trabalho ficou prejudicado. Já no Amazonas e no Pará não houve mudanças no currículo planejado para o ano escolar 2020.

Diante da opção das redes de ensino de trabalhar com a educação a distância como alternativa para minimizar os impactos da pandemia na educação escolar, buscamos saber se as secretarias ofertaram equipamentos e suporte tecnológico para os professores, haja vista que o ensino remoto “ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017, p. 01). A resposta foi um unísono não, ou seja, quase 90% dos professores tiveram de usar seus próprios equipamentos ou comparar ferramentas tecnológicas para poder trabalhar diante das novas exigências.

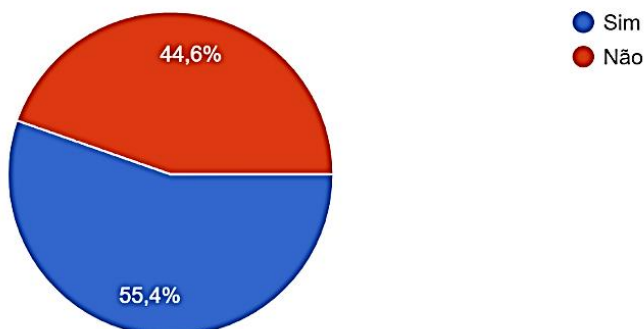
Gráfico 3 – Oferta de equipamentos e suporte tecnológico por parte da secretaria de educação para o desenvolvimento das aulas remotas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar disso, mais da metade (55,4%) dos professores participaram de cursos de capacitação, disponibilizados pelas secretarias de educação, para aprender a manusear as ferramentas digitais e, conseqüentemente, conseguir ministrar suas aulas.

Gráfico 4 – Participação em cursos, ofertados pela secretaria de educação, voltados para aulas remotas

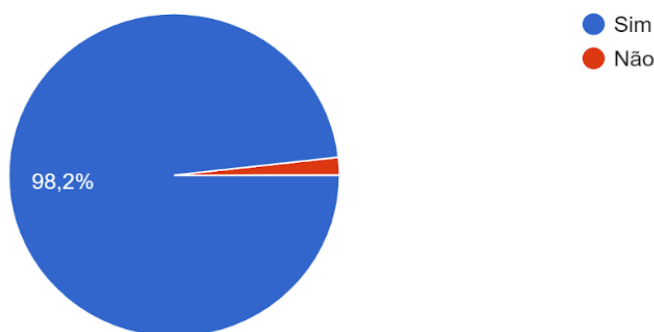


Fonte: Dados da pesquisa.

Depreende-se que houve uma certa divisão de responsabilidades nesse cenário: professores tiveram que usar seus próprios equipamentos tecnológicos como computador, celular, internet; e, sistemas de ensino ofereceram cursos teóricos para os docentes aprenderem a utilizar seus equipamentos conforme o novo modelo de ensino que se impunha. Sobre a oferta de cursos de capacitação, proporcionalmente, o Estado onde os professores mais participaram foi Rondônia (100%) e onde houve menor participação foi no Amapá (30%).

Sabe-se que o ER como componente escolar embora facultado aos alunos, faz parte dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (LDB/96, artigo 33). Procuramos identificar se alguma rede deixou de ofertar o ER durante o ano de 2020. A esse respeito, praticamente 100% das redes de ensino da Região Norte mantiveram o componente ER nas aulas remotas, obedecendo a legislação que garante a oferta desse componente como parte integrante da formação básica do cidadão.

Gráfico 5 – Oferta do ER nas aulas remotas no ano de 2020.

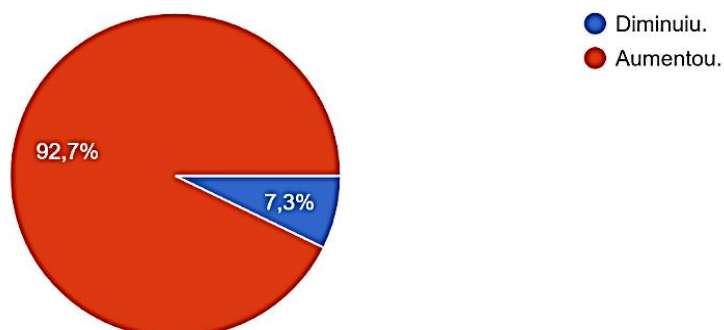


Fonte: Dados da pesquisa

Indagamos aos professores se a nova realidade de aulas e atividades remotas aumentou a sobrecarga de trabalho. Foi unânime a percepção que houve acúmulo de trabalho (92,7%). Se considerarmos que a maioria dos docentes da Educação Básica são mulheres, a sobreposição de trabalhos teve um peso maior sobre os ombros das professoras que tiveram suas jornadas de trabalhado acrescidas.

Realidade que contrasta com o posicionamento de um representante do governo federal que publicamente expressou que os profissionais de educação não queriam trabalhar durante a pandemia. Fala infeliz, mentirosa e que desconhece o que é ser professor no Brasil.

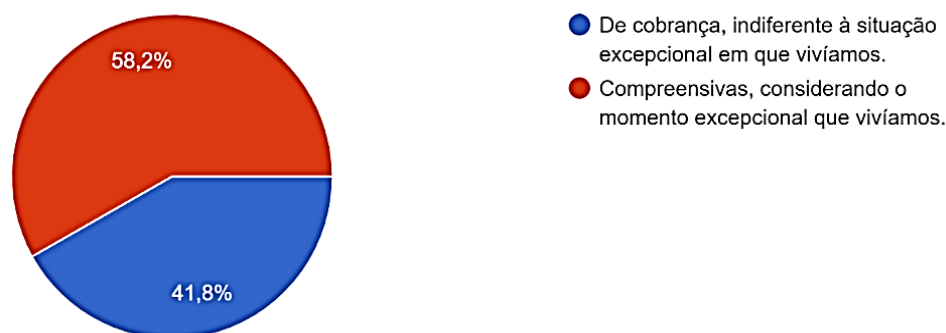
Gráfico 6 – Sobrecarga de trabalho com as aulas remotas



Fonte: Dados da pesquisa

Indagamos em outro momento como se deu a relação de trabalho dos professores com a coordenação e a direção da escola, sobretudo em relação a atuação do(a) professor(a) nas atividades pedagógicas não presenciais. O resultado mostrou que houve um certo equilíbrio, com ligeira vantagem para relações de tolerância e compreensão sobre as exigências de entrega de materiais, relatórios, notas de alunos (58,2%). Já para 41,8%, os coordenadores e direções de escolas foram insensíveis e indiferentes ao momento e cobravam relatórios, fichas de avaliação, aulas criativas e outras exigências.

Gráfico 7 – Relação de trabalho com a chefia imediata, no quesito atuação do professor nas atividades pedagógicas não presenciais

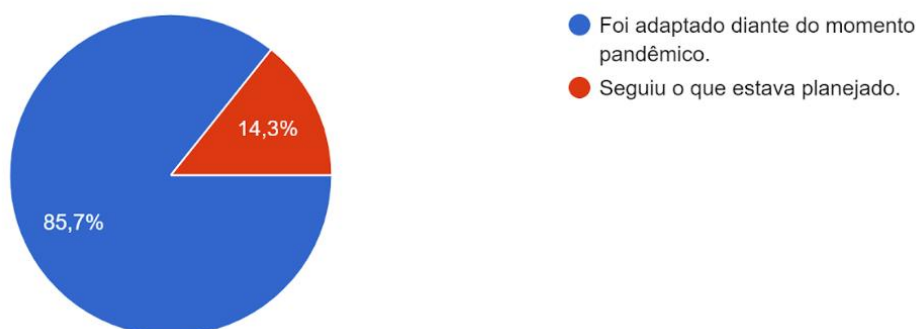


Fonte: Dados da pesquisa

Quando se faz um corte por Estado, o que apresentou relações mais flexíveis e compreensivas foi o Amapá (60%). Já o Estado onde mais se cobrou e exigiu respostas dos professores sem considerar o momento de crise foi o Pará (70%).

Perguntamos aos professores sobre os conteúdos ministrados no ano de 2020. O estudo demonstrou que diante da excepcionalidade que se abateu sobre o país a maioria dos professores (85,7%) adaptou seu planejamento. Acreditamos que isso é um ponto positivo, afinal, os currículos, os planos de ensino são dinâmicos e não devem se impor, indiferentes a realidade e o contexto da sociedade.

Gráfico 8 – Adaptação do Plano de ensino de ER

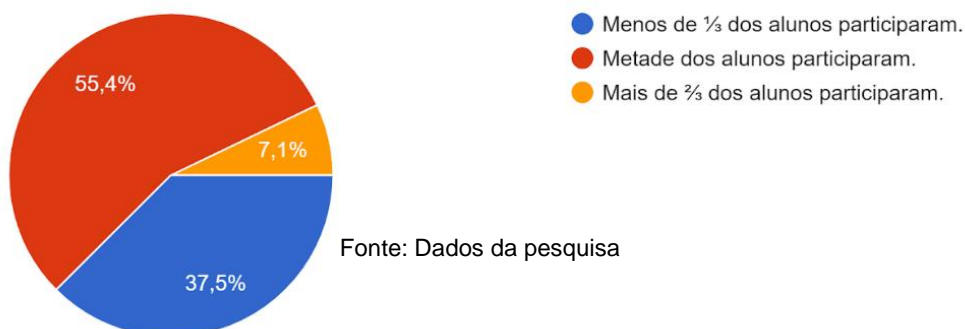


Fonte: Dados da pesquisa

Finalmente, buscamos identificar juntos aos professores o nível de participação dos alunos nas aulas não presenciais. Descobrimos que apesar dos professores se reinventarem para responder ao momento de emergência, visando chegar aos alunos com uma mensagem de esperança, na prática, o retorno desses alunos foi baixíssimo.

Apurou-se que a efetiva atuação dos alunos nas aulas remotas não chegou a 10%, pois, somente 7,1% dos professores registraram participação superior a 2/3 (dois terços). A participação média, que equivale à metade dos alunos acessando e retornando as atividades, foi o percentual que houve maior registro, 55,4%. Por sua vez, a marca de que menos de 1/3 (um terço) dos alunos participaram das aulas remotas foi a alternativa escolhida por quase 40% dos professores (37,5%).

Gráfico 9 – Participação dos alunos nas aulas e atividades remotas



Fonte: Dados da pesquisa

Infere-se desses dados que apesar de todo o empenho dos professores, uma significativa parcela de alunos das escolas públicas da Região Norte não teve acesso e condições de participar das aulas remotas.

Proporcionalmente o Estado que registrou maior participação dos alunos, leia-se metade dos alunos participando, foi Rondônia (95%). O que registrou menor retorno nas atividades remotas foi o Amapá (65%).

5 Considerações Finais

Para o professor Boaventura de Souza Santos (2020) a pandemia do coronavírus trouxe à tona zonas de invisibilidades, isto é, situações e locais onde populações inteiras são mais vulneráveis do que outras. Na Região Norte do Brasil as desigualdades em todos os níveis são históricas, com a pandemia, os contrastes educacionais tornaram-se visíveis.

Os sistemas de ensino na ânsia de mostrar que “a educação não pode parar”, concluíram o ano de 2020 com a sensação que cumpriram o calendário letivo, apesar das circunstâncias desfavoráveis.

Na ponta desse sistema de oferta da educação escolar estão os professores e, entre esses os de ER. Sentimos que tais profissionais ficaram com a sensação que não chegaram onde queriam. E a razão não foi a falta de motivação dos discentes, mas, estrutural, ou seja, as desigualdades socioeconômicas, que poderiam ser minimizadas por políticas públicas.

Deixamos nosso respeito a todos os profissionais que trabalham com ER na Região Norte que, mesmo precarizados, adoentados e enlutados, acreditam que a educação escolar e, especificamente o componente ER, não deixa de ser uma vacina contra as desigualdades e um antídoto contra todas as formas de intolerância, discriminação e violência religiosas.

Referências

BRASIL. *A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Ensino Religioso (Curso)*. Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. *Decreto nº 9.057/2017*. Distrito Federal. Brasília, 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. 9394/1996.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Carta à Sociedade Brasileira*, 2020.

Disponível em:

<https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID19_PosicionamentoPublico_2020_04_30_ParecerCNE_vf.pdf>

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PUNSET, Eduardo. Viaje a las emociones. Las claves que mueven el mundo: la felicidad, el amor y el poder de la mente. Barcelona: Destino. 2010. In: VALENTE, Maria Nunes; MONTEIRO, Ana Paula. Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrônica de educação e psicologia*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vol. 7. p.1-11. 2021.

RODRIGUES, Elisa. Formação de professores para o ensino de religião nas escolas: dilemas e perspectivas. *Ciências da Religião: história e sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 19-46, jul./dez. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Biblioteca Nacional de Portugal. 2020. ISBN 978-972-40-84961.

VALENTE, Maria Nunes.; MONTEIRO, Ana Paula. Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrônica de educação e psicologia*, v. 7, p.1-11, 2021.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIA DA RELIGIÃO

Douglas Willian Ferreira¹¹⁸

Palavras-chave: Licenciatura; Ensino Religioso; Educação; Formação de professores.

1 Introdução

O núcleo central de nossa comunicação passa pela fundamentação teórica e epistemológica que sustenta a defesa da licenciatura em Ciência da Religião (CR) como base da formação para a docência do Ensino Religioso (ER). Tal perspectiva se pauta, primeiramente e antes de tudo, nas acanhadas afirmações que encontramos na BNCC 2017. Dentre elas, a que afirma, por exemplo, que o conhecimento religioso, objeto de estudo do componente curricular Ensino Religioso, é produzido pelas ciências humanas, mas notadamente, por uma ciência específica, a Ciência (s) da (s) Religião(ões). Esse ER a ser desenvolvido no Ensino Fundamental, como uma das áreas de conhecimento do 1º ao 9º ano, deve prezar por um trabalho não proselitista, resguardando não somente a liberdade de crença, mas também a liberdade de expressão daqueles que são ateus, agnósticos ou céticos. Há que se destacar que o conhecimento religioso a ser trabalhado pelo professor não se apresenta sob o viés doutrinário ou dogmático, como é próprio da catequese ou escolas dominicais.

Trata-se de uma investigação e constante interpretação daquilo que denominamos fenômeno religioso, isso é, nas diversas manifestações do fato religioso, “em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte” (BNCC, 2017, p. 434). Desse modo, o fenômeno religioso se apresenta em múltiplas e flexíveis manifestações, mostrando a riqueza e amplitude desse objeto de ensino. Como garantir, então, boas práticas de ensino que considerem a especificidade desse componente curricular sem a correspondente formação do professor que lecionará tais conteúdos?

Ao considerarmos essa questão fazemos memória à afirmação de Junqueira (2016, p. 15) que nos lembra o fato de que “na maioria das unidades da federação não se registra a

¹¹⁸Doutor em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Área: Filosofia da Religião. Professor da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Contato: douglasinvictus@hotmail.com

presença de profissionais licenciados especificamente para o Ensino religioso”. Essa lacuna na formação dos professores de ER, afirma Freman em *Metodologia no Ensino Religioso* (2017), teve como consequência, dentre tantas outras, “a falta de um programa único para a disciplina, gerando uma pluralidade de modelos de ER” (FREMAN, 2017, p. 193). Essa pluralidade, minou, por muito tempo, a possibilidade de elaboração de uma diretriz comum para o ER que garantisse a formação para a tolerância, para o diálogo e o respeito entre as diversas tradições religiosas e filosofias de vida.

Para efetivar um ER não proselitista, pluralista, que garanta a aprendizagem do conhecimento religioso, cultural e estético a partir das diversas manifestações religiosas percebidas na realidade dos estudantes, isto é, que dialogue com essa realidade e contexto de vida das crianças; um ER que se preocupe com o diálogo em sala de aula e que ponha em diálogo as diversas tradições, que respeite a não crença, que defenda o direito à liberdade de expressão e valorize a tolerância, precisamos de professores que sejam capazes de tornar pedagógico, didático e dinâmico o conhecimento desse fenômeno religioso. Nosso objetivo, então, será a defesa da licenciatura em Ciência da Religião (CR) como formação para a docência em ER. Tal defesa se dará a partir de referenciais teóricos de autores e estudiosos do ER, somando tal referencial à apresentação da estrutura da licenciatura em CR da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), principalmente, no que tange às disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação para essa formação de professores de ER.

2 O que ensinar e como ensinar em ER?

Por muito tempo, dentre as diversas angústias vividas pelos professores de ER, teve destaque aquela que dizia respeito aos conteúdos que deveriam ser ensinados aos estudantes. Sem preparo e sem uma formação adequada, muitos professores reproduziam dentro da sala de aula a catequese católica. Nesse sentido, como destaca Junqueira, o ER se estabeleceu como “migração da religião para escola como uma estratégia de garantir a manutenção da cristandade” (JUNQUEIRA, 2016, p.22). Não se pode esquecer também que a Igreja Católica era a instituição religiosa com maior número de adeptos, e tinha como parte de sua estrutura e organização para o oferecimento dessa disciplina, uma Comissão de educação e cultura da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), responsável por produzir e divulgar parcela de materiais e cursos desenvolvidos para esse componente curricular até o final da década de 1990.

No entanto, com a mudança histórica e o conseqüente crescimento de outras tradições religiosas no Brasil, como também o número daqueles que se declaram como sem religião, veio também a mudança educativa, sobretudo, no que diz respeito a esse componente curricular. Em termos legais, a Constituição de 1988 assegurou a obrigatoriedade do oferecimento desse componente curricular e a facultatividade da matrícula no ER. Posteriormente, com a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o ER passa a ser disciplina não custeada pelos cofres públicos podendo, inclusive, ser um ER confessional ou interconfessional. Ambas as questões se tornaram problemáticas, afinal, a influência da Igreja Católica sobre a educação era ainda sentida e era evidente o fato de que essa instituição religiosa seria, talvez, a única que naquele momento teria condições de remunerar professores para lecionar sua catequese nas escolas públicas.

Afinal, a lacuna deixada aberta na Lei 9475/97 em relação à formação de professores, permite a possibilidade do proselitismo, sobretudo cristão, na escola pública. A carência de legislações que versem acerca da formação do professor desse componente curricular bem como a criação de cursos de licenciatura que capacitem esses mesmos profissionais mostram, no âmbito do ER e da CR, uma preocupação preeminente. Salvaguardar o que até aqui foi conquistado pelo empenho do FONAPER e de tantas lideranças, instituições, associações de professores e conselhos regionais favoráveis ao ER trabalhado a partir da CR, passa pela ampla defesa de uma formação adequada. Essa formação colocará menos em questão a atuação dos professores e os conteúdos dados em aula.

Afinal, não é novidade a angústia dos professores que atuam com esse componente curricular nas escolas públicas de todo o país. Professores formados em filosofia, teologia, geografia e história é uma parcela daqueles que acabam lecionando o ER. Não estando preparados para essa atuação, diversas modalidades de ER podem aparecer: o proselitista ou aquele que se preocupa unicamente com a cidadania e os valores. Fato é que as licenciaturas das áreas supracitadas não compreendem uma discussão, reflexão e análise acerca do fenômeno religioso. Afinal, a religião não é seu objeto de estudo. Diferentemente, na CR, o objeto a ser estudado é a religião enquanto fenômeno, seu acontecer na vida cultural, social, econômica, educativa, religiosa e humana em geral.

O que ensinar é competência da CR e como ensinar diz respeito às questões didático-pedagógicas de abordagem desse objeto. Nos lembra Passos (2007, p.65) que “as Ciências da Religião podem oferecer base 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”. Isso implica, continuará o autor, num modelo em que o ensino da religião não se apresenta “como uma atividade cientificamente neutra, mas com clara intencionalidade educativa, postula-se a importância do conhecimento da religião para a vida ética e social dos educandos” (PASSOS, 2007, p. 66).

Para isso, o profissional que atuará com o ER deve ter clareza do dinamismo do fenômeno religioso, das filosofias e espiritualidades. Isso aponta para um risco corrente: ter as religiões como um fenômeno estático poderá resultar em análises e interpretações limitadas desse fenômeno. É fato que o Licenciado em Ciência da Religião também não irá conseguir abarcar a totalidade dessa dinamicidade. No entanto, sua proximidade com a CR, sua epistemologia, suas interações e suas produções e sua metodologia favorecem um melhor desempenho na apropriação desse objeto.

E como ensinar acerca desse objeto sem incorrer em pregações, catequeses e intolerância considerando que a sala de aula é o ambiente plural em que convivem aqueles que não acreditam em uma divindade, que praticam as religiões minoritárias como também as dominantes? De acordo com Elisa Rodrigues (2016, p. 58), cabe ao ER “tematizar tradições religiosas, inicialmente, de modo descritivo, na sequência, comparativamente e, por fim, analiticamente”. Trilhando esse caminho, o professor não incorrerá no risco da pregação e do desrespeito à fé, ou não fé, do outro. Para bem desenvolver esse modelo, é imprescindível uma estrutura de curso de licenciatura que favoreça a prática educativa respeitosa

3 A licenciatura em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora

Para refletir acerca de uma proposta de licenciatura em CR, parte-se aqui do modelo adotado pela licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A grade curricular da licenciatura consta de disciplinas de fundamentos, comuns a todas as licenciaturas daquela instituição, ofertadas pelo departamento de Educação: Estado, Sociedade e Educação, Políticas Públicas e Gestão do espaço escolar, Processo de Ensino e Aprendizagem e Questões filosóficas aplicadas à Educação; e disciplinas de formação específica em Ciência da Religião. Nesse curso, a primeira disciplina a ser cursada é chamada Saberes Escolares do Ensino Religioso. Nela, o licenciando é convidado a fazer uma proposição pedagógica que vincule os saberes da CR aos conhecimentos e práticas didáticas.

Nesse sentido, e paralelamente a essa disciplina teórica, acontece a Prática em Saberes Escolares do Ensino Religioso. Esse é o momento adequado para o futuro professor começar sua trajetória dentro do espaço escolar, conhecendo o funcionamento da escola e

desenvolvendo uma percepção, *in loco*, da aceitação e/ou aversões em relação a esse componente curricular. Nesse primeiro momento, é crucial ao futuro professor de ER sentir o espaço em que atuará. Dado esse passo, a formação passará para o aspecto formal com a disciplina de Metodologia do Ensino Religioso. Tendo conhecido o espaço escolar e refletido o diálogo entre os conteúdos de CR e educação, o licenciando é convidado a refletir acerca do “como fazer”, da dimensão didático-pedagógica da prática de ensino considerando a realidade dos estudantes, a pluralidade religiosa da sala de aula, o respeito à diversidade e o princípio da tolerância.

Em seguida, o licenciando cursa as disciplinas: Ensino Religioso na Educação Básica I e II. Para cada uma dessas duas disciplinas teóricas existe também uma correspondente prática. É o momento em que o futuro professor desenvolve uma análise reflexiva e crítica acerca do papel que o ER tem na formação das crianças e adolescentes (Há que se considerar também dos adultos da EJA). Acontece então um aprofundamento acerca da transposição dos conteúdos da CR para o ER e a maneira como se aplica esse conteúdo na aula. Documentos oficiais, como a BNCC e o Currículo Referência do Estado de Minas Gerais¹¹⁹ são analisados nessa etapa.

Nas disciplinas práticas, o licenciando é convidado a acompanhar um professor, atentando-se ao modo como as aulas de ER são lecionadas, sobretudo, reconhecendo as metodologias e conteúdos dados, a receptividade ou aversão dos alunos, a interação com a disciplina e o interesse de estudantes e professores. Um levantamento desse tipo torna o licenciando capaz de sentir com maior exatidão o espaço da sala de aula e da escola. Sempre é destacada a necessidade de uma visão altruísta e respeitosa do professor especialista, considerando as possíveis dificuldades resultadas de sua limitada formação (quando este não é licenciado em CR), e ainda mais, tomando consciência de que o licenciando é um observador e não um juiz que esteja julgando as posturas adequadas e inadequadas do professor.

No último ano das disciplinas da licenciatura o futuro professor cursará as disciplinas teóricas e práticas do Estágio Supervisionado em Ensino Religioso I e II. Esse momento é talvez o mais aguardado e o mais angustiante para os licenciandos. Nas *Reflexões sobre a atuação em espaços educacionais I e II*, disciplina teórica do estágio, além de abirmos espaço

¹¹⁹ Fazemos referência aqui ao Currículo Referência de Minas Gerais por ser espaço em que se dá essa pesquisa bibliográfica. No âmbito da formação de professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, visando a atuação desses professores na realidade local, é que se toma como base esse documento curricular.

para compartilhar essas angústias e expectativas, os licenciandos são levados a refletir acerca do Plano de Aula e do Plano de Curso.

Nesse momento é imprescindível a preparação de materiais didáticos e reflexivos que serão utilizados pelos licenciandos nas aulas que eles lecionarão nas escolas públicas escolhidas. Os relatos são os mais variados, desde as angústias pelo fracasso de uma aula dada, até a felicidade por ter conseguido desenvolver uma boa aula. Esse é o momento em que o licenciando se vê na prática educativa e possivelmente sente que as dificuldades dos professores podem ser também suas dificuldades.

Na disciplina teórica os futuros professores também são convidados a prepararem uma aula e lecioná-la para seus colegas da graduação antes de executá-la na escola. Esse momento é importante porque dele resulta trocas de experiências e boas observações acerca da exequibilidade da aula planejada numa turma de estudantes adolescentes. Aqui é importante pensar que o professor não deve se prender aos planos, pois estes, são um direcionamento e não uma composição de regras a serem executadas tal qual no papel. Na medida em que acontecem as partilhas e relatos de experiências, os licenciandos são convidados a revisitar toda a trajetória formativa, podendo apontar as falhas, lacunas e progressos. Como afirma Junqueira (2016, p. 16), “esses profissionais com os seus respectivos cursos concluídos e com as experiências em sala de aula reconstróem com certeza seus respectivos saberes realizando uma produção de conhecimento, assim existe mais do que uma perspectiva de transposição”.

5 Considerações Finais

Para que seja possível a promoção de um conhecimento da diversidade religiosa e das diferentes culturas, o ER deve ser um componente curricular capaz de dialogar com a pluralidade. A licenciatura em CR se apresenta, então, como espaço adequado e fundamental para a formação dos professores que atuarão no espaço escolar. Como bem lembra Pieper e Rodrigues (2017, p. 277) essa licenciatura enfatiza “de um lado, a formação pedagógica que se constitui como conjunto de conhecimentos e práticas” para subsidiarem os professores em sua rotina de sala de aula, como também, “a formação específica na área de CR, na qual se tem contato com diversas tradições religiosas, abordagens teórico-metodológicas do fenômeno religioso e interfaces entre religião e temas contemporâneos” (PIEPER; RODRIGUES, 2017, p. 278).

Por ser espaço de reflexão, análise e interpretação do fenômeno religioso, a licenciatura em CR se mostra como uma formação mais adequada porque promove o conhecimento científico sobre o fenômeno religioso a partir de programas e currículos que valorizem a teoria e prática educativa, didática e pedagógica. A finalidade dessa licenciatura passa, por sua vez, em formar professores que possam contribuir com um ER não proselitista, não confessional, e capaz de dialogar com a sociedade e a cultura plural a partir do princípio da tolerância e do respeito.

Referências

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

FREMAN, Valeska. Metodologia do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. *Compêndio do Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 191- 195.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso espaço das Ciências da Religião aplicada. In: GOMES, Eunice Simões; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Ensino Religioso: religião e cultura*. João Pessoa: Editora UFPB, 2016, p. 15- 27.

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

PIEPER, Frederico; RODRIGUES, Elisa. Licenciatura em Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. *Compêndio do Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 277- 286.

RODRIGUES, Elisa. Fundamentos teóricos e epistemológicos para a docência em Ensino Religioso: uma proposta em construção. In: GOMES, Eunice Simões; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Ensino Religioso: religião e cultura*. João Pessoa: Editora UFPB, 2016, p. 52-66.

GT 4: SABERES, INSURGÊNCIAS, TERRITORIALIDADE E VISIBILIDADES DE POVOS INDÍGENAS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

O objetivo deste GT é articular pesquisadores que tenham como foco os saberes e fazeres originários, tradicionais e ancestrais; o afincamento pela identidade, cultura, território e pelos modos de insurgências e resistências desenvolvidas por povos indígenas e comunidades tradicionais; a capacidade de manter a vida e as perspectivas emancipatórias de visibilização política.

Coordenação:

Dra. Eliane Farias (UNINE/México)

Dr. Lusival Barcellos (UFPB)

Dr. Heiberle H. Horácio (Unimontes)

Dr. Leonel Piovezana (Unochapecó)

Dra. Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões (UFJF)

REPERCUSSÕES DO DISCURSO ANTSSINCRETISMO EM RECIFE

*Luiz Claudio Barroca da Silva*¹²⁰

Bolsista CAPES

Palavras-chaves: Campo religioso brasileiro, Estudos pós-coloniais, Identidades religiosas.

O objeto

O manifesto antissincretismo foi divulgado aos participantes da II Conferência Mundial da Tradição Orixá e Cultura – COMTOC e ocorreu entre os dias 17 e 23 de julho de 1983, em Salvador (BA).¹²¹ Os debates produziram algumas recomendações: “manter a tradição dos orixás em vários continentes, bem como o contato entre os herdeiros da tradição; criar escolas e preservar o patrimônio físico representado pelos terreiros (CONSORTE, 2006, p.87). Produziu-se dois documentos. O primeiro foi divulgado no dia 27 de julho de 1983 com o título: “Ao Público e ao Povo de Candomblé”. Nele estão os motivos pelos quais as sacerdotisas do candomblé baiano divulgaram seu protesto: sua religião continuava sendo vista como seita, religião primitiva e ligada ao diabo. Aproveitava-se também para criticar o costume de se andar caracterizado para o comércio turístico na cidade – fazendo uso de roupas brancas como se estivessem em plena cerimônia religiosa; a inserção de seus templos e cerimônias públicas em agendas folclóricas. Aos signatários do manifesto isto seria uma profanação (SILVA, 2010, p.86). A ação contida neste primeiro documento do dia 27 de julho já contribuía, de modo preliminar, para desconstruir conceitos equivocados sobre a identidade religiosa dos integrantes de candomblés baianos. Tal postura “evidenciava, de pronto, a mudança de patamar que se buscava na relação com o catolicismo e as demais religiões tradicionalmente reconhecidas como tais” (CONSORTE, 2006, p.72).

Em 12 de agosto de 1983 elabora-se outro mais enfático na crítica ao sincretismo: ser sincrético revelaria uma atitude primitiva, submissa. Há uma mudança considerável em relação ao primeiro documento. Neste, o sincretismo é associado às pressões exercidas pela Igreja Católica contra os não-cristãos levando-os a construírem outra imagem para a sua religião. Critica-se os veículos de imprensa e os sacerdotes e sacerdotisas baianos das religiões de matrizes africanas que assumiram uma postura de dominação diante dos

¹²⁰Doutorando em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Contato: prof.barroca.silva@gmail.com

¹²¹ Foram, aproximadamente, 1.600 participantes (A TRIBUNA, 1983, p.4).

religiosos católicos, do governo estadual e do órgão de turismo (SILVA, 2010, p.92). Os afroreligiosos foram tomados como corresponsáveis pela “impureza” do candomblé. Os frutos benéficos viriam se o sincretismo afrocatólico fosse banido do candomblé pelos líderes de cada terreiro. Rompe-se com as Federações dos Cultos Afro, os políticos e pesquisadores não integrantes da religião (SILVA, 2010, p.92-93).

A pesquisa foi elaborada com o objetivo de identificar repercussões das propostas antissincréticas entre alguns integrantes de terreiros¹²² de matrizes africanas localizados no Recife ou regiões próximas e foi dividida assim: o primeiro capítulo é reservado para apresentar algumas concepções acerca do sincretismo afrocatólico no Brasil; analisar os debates ocorridos em alguns Congressos Afro-Brasileiros e observar a contribuição dos intercâmbios culturais ocorridos entre o Brasil e a África ao longo dos anos para a comunidade afroreligiosa (SILVA, 2010, p.19-68). No segundo capítulo há uma análise dos antecedentes históricos do manifesto antissincretismo; em seguida, apresentou-se o surgimento das Conferências Mundiais da Tradição Orixá e Cultura, bem como a segunda destas conferências, evento no qual surgiu o citado documento (SILVA, 2010, p.69-97). No terceiro e último capítulo apresentou-se, a partir das falas dos entrevistados, a repercussão das propostas antissincréticas. Diante dessas falas, analisou-se suas concepções sobre o sincretismo afrocatólico, o processo de construção identitária e como tais ações repercutiam na construção da memória e tradição destes povos (SILVA, 2010, p.98-134).

Teorias

O manifesto foi concebido como um discurso que se propunha informar algo ao seu público. Os escritos da linguista Eni Orlandi foram bastante proveitosos ao mostrar que um texto “é um bólido de sentidos [que] 'parte' em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes. Diferentes versões de um texto, diferentes formulações constituem novos produtos significativos” (ORLANDI, 1996, p.14). Este documento “[...] supõe um sistema significante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade [...]” (ORLANDI, 2007, p.22) através de um processo social dialético (ORLANDI, 1994, p.53). O manifesto tem um significado a ser construído mediante relação com o seu destinatário. Nela

¹²² Tradicionalmente, no Recife, as casas de culto das religiões de matriz africana são chamadas de Xangô, provavelmente, segundo muitos autores, por conta da popularidade do orixá Xangô nesta cidade. Observa-se, porém, cada vez mais as novas lideranças culturais, políticas e religiosas de matriz africana no Recife utilizarem o termo candomblé ao se referirem a sua religião. Arrisca-se afirmar que isso se deve, provavelmente, à influência da literatura sobre as estas religiões que, maciçamente, utilizam o termo candomblé. Outra provável influência poderá ser por conta do processo de reafricanização, liderado pelos terreiros da Bahia e de São Paulo, que também utilizam o termo.

cria-se o que a autora chamou de “formações ideológicas” (ORLANDI, 2007, p.22). Assim, o discurso não é produzido ao acaso. Ele intermedeia a relação do indivíduo com o seu pensamento, sua linguagem e seu mundo, dá um sentido ao indivíduo para viver em sociedade (ORLANDI, 1996, p.12). O manifesto seria resultado de um “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob forma do pré-construído [...] sustentando cada tomada da palavra”. Então, ele pode ser entendido como um Interdiscurso ou Memória discursiva (ORLANDI, 2005, p. 31). Ele faz referência sempre a outro discurso mediante o diálogo (BRANDÃO, 2002, p.73-74). Portanto, o manifesto pode ser reconfigurado mediante o contexto social e a inserção dos seus integrantes a um grupo social no qual o novo discurso é inserido.

Discursivo também é o processo de formação identitária. Logo, não há uma unidade e estabilidade identitária ao indivíduo pós-moderno. As concepções pós-modernas advertem que não há padrões a serem seguidos, caracterizando o que Hall chama de “rupturas nos discursos do conhecimento moderno” (HALL, 2003, p.34). A fala do autor indica que diante de uma multiplicidade de sistemas de significação e de representação cultural, a qual nos confronta com a possibilidade de termos inúmeras identificações, é quase impossível nos dias de hoje termos apenas uma identidade. A identidade cultural na pós-modernidade é um produto dialógico entre indivíduos e os efeitos globalizantes da modernidade (HALL, 2003, p.77-78). Com isso, afirma que “o significado é inerentemente instável; ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)” (HALL, 2003, p.39-41).

O manifesto antissincretismo pode ser interpretado como uma quebra de paradigmas, vigentes por longos anos, que marcou identitariamente integrantes de terreiros de matrizes africanas no Brasil. Afirma-se isto pois é necessário perceber que a suposta ideia de cisão entre candomblé e catolicismo atingiria grupos afroreligiosos que tinham por uma das etapas do processo de filiação ao xangô pernambucano ou ao candomblé baiano assistir a uma missa em uma igreja católica onde em toda a sua existência isso foi uma regra. Por isso que a discussão sobre a identidade não pode ser analisada sem analisar o papel da memória. O processo de construção identitária envolve elementos materiais e simbólicos que nos relacionam a um determinado grupo, pessoas ou coisas. É a memória que estrutura essa relação.

As concepções sobre “memória coletiva” foram fundamentais para o estudo. Ela tem como característica “filtrar” as inúmeras “correntes de pensamento”, as memórias que passam

a fazer parte do indivíduo ao integrar uma comunidade (HALBWACHS, 1990, p.40), e selecionar aquelas condizentes ao novo grupo. Neste momento, a memória coletiva passa a ser denominada de “memória cultural”, pois os grupos “resgatarão” das correntes de pensamento dos indivíduos um conjunto de memórias, noções comuns, que se filiam aos pensamentos dos seus integrantes. O “resgate” exige inserção do indivíduo em um determinado grupo social onde associará em união a outros suas memórias àquelas correspondentes as noções comuns do grupo (HALBWACHS, 1990, p.28-29).

Para discutir sobre o termo tradição optou-se pelas análises de Danièle Hervieu-Léger, que a entende como “conjunto de representações, imagens, saberes teóricos e práticas, comportamentos, atitudes, etc que um grupo ou uma sociedade aceita em nome da continuidade necessária entre o passado e o presente” (HERVIEU-LÉGER, 2005, p.145). Está em jogo aqui o passado e o presente de um dado grupo ou sociedade. Caso seus componentes aceitem essas representações, imagens, práticas e saberes teóricos, o presente terá como parte de sua história elementos do passado. Assim, a tradição não seria algo rígido, imutável, que se transferiria, ilesa, do passado ao presente. A tradição pode ser inventada (HOBSBAWM, 2008, p.9).

Como?

Realizou-se quinze entrevistas semiestruturadas, apoiadas sob as orientações da História Oral. Desse conjunto, duas foram importantes pelas suas informações históricas tendo em vista que os entrevistados participaram da II Conferência Mundial da Tradição Orixá e Cultura. Suas falas constam no capítulo dos pressupostos do manifesto antissincretismo. Os demais entrevistados(as), treze no total, foram integrantes de terreiros da região metropolitana do Recife e circunvizinhança. Elas estão ao longo das discussões pertinentes ao terceiro capítulo. A maioria das entrevistas, no total de oito, foi realizada no ambiente religioso do entrevistado - seus terreiros. O propósito era deixá-los à vontade para que respondessem as perguntas e, com isso, dialogar acerca de outros questionamentos surgidos ao longo da entrevista. As cinco últimas entrevistas foram realizadas na Universidade Católica de Pernambuco em virtude da oferta de um curso de teologia africana e afro-brasileira¹²³.

A pesquisa foi de cunho bibliográfico, a partir de material existente sobre os temas identidade, memória, tradição, sincretismo religioso e (re)africanização; documental, pois

¹²³ O referido curso contou com o apoio da Universidade Católica de Pernambuco, através do seu Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB e da Secretaria de Promoção à Igualdade Racial – SEPIR, do Governo do Estado de Pernambuco.

necessitou da produção de documentos orais que respondessem seu objetivo principal. O material produzido foi gravado em aparelho apropriado, transferido para um computador e um *pen drive* (cópia de segurança). Posteriormente foi transcrito e analisado. Nos segundo e terceiro capítulos, as entrevistas foram postas em diálogo com autores relativos ao tema identificado nas falas.

Os entrevistados foram informados sobre o assunto da entrevista e solicitados a assinar um Termo de Consentimento para uso da sua entrevista na pesquisa. Os colaboradores fizeram a ressalva de não ter seus nomes informados exigindo que o pesquisador trocasse seus verdadeiros nomes por nomes fictícios. Decidiu-se aceitar estas condições, pois muitos dos colaboradores tinham no momento das entrevistas posições-chave nas suas respectivas comunidades religiosas como: Babalorixá, *Eke* (ou *Eke*), *lakekerê* (ou *Yakekerê*).

Resultados

Observou-se que os motivos para a produção deste “novo” discurso – antissincrético – estão relacionados a construção de novas identidades, memória e tradições. Alguns eventos nacionais e internacionais contribuíram. Os Congressos Afro-brasileiros, que trouxeram novas pautas sobre a cultura afro-brasileira, e as diversas viagens dos representantes das religiões de matriz africana e de pesquisadores em intercâmbio com o continente africano. Racismo, intolerância religiosa, discriminação, dentre outros, configuraram o contexto nacional no qual são vítimas os afro-brasileiros e afroreligiosos. Por muito tempo, os integrantes de religiões de matriz(es) africana(s) vivenciaram o que H. Bhabha denominou de “fetichismo”. O primeiro momento é caracterizado por um sentimento de “inferioridade”, visando o ajustamento às exigências sociais. A religião desses grupos, sincretizada, tornou-se memória construída por estes indivíduos como forma de inserção na nova sociedade. Assumir uma postura antissincrética representaria, para alguns, a desconstrução da sua estrutura de plausibilidade construída há séculos. Ao referir sobre a estrutura de plausibilidade ou memória coletiva não se deve esquecer que elas representam uma tradição, construída socialmente e que se propõe a dar continuidade a um passado no presente (SILVA, 2010, p.136-137).

O segundo momento da fetichização é representado pela proposta de afirmação identitária em oposição à “descaracterização” sofrida culturalmente. O sincretismo afrocatólico seria desqualificado ou colocado “sob rasura”, significando que o termo passaria a ter outra conotação diferente da conhecida. Nas falas dos entrevistados, o sincretismo seria prejudicial

ao candomblé por estar associado ao catolicismo. Enquanto para os grupos antissincréticos o candomblé é desvalorizado na medida em que permite o sincretismo. As suas propostas antissincréticas percorrem o caminho inverso - de afirmação da sua singularidade (SILVA, 2010, p.136-137).

Destacou-se duas propostas de valorização/construção da religião: a capitaneada pelo grupo baiano, que enfatizava a busca pelos princípios religiosos africanos em cada integrante de candomblé existente no país. A identidade destes indivíduos estaria encoberta por longos séculos de repressão; e a representada pelo grupo paulista, incentivando viagens de sacerdotes do candomblé à África na tentativa de “resgatar” o que foi perdido pelo caminho com a escravidão. Mas percebeu-se que a questão identitária não se resumiria a uma “essência” preexistente nos indivíduos. Identidade é processo e como tal está sempre em construção, sendo motivada por transformações sociais e deslocamentos territoriais. Com os grupos afroreligiosos este processo de construção se desenvolveu através da sincretização. Incapacitados de reorganizarem sua estrutura religiosa, conforme existente em seu território de origem, restou aos afrodescendentes construir com o que estava disponível no novo território uma nova identidade (SILVA, 2010, p.136).

A memória e a identidade estão intrinsecamente ligadas. Construir identidade depende da capacidade que a memória tem de sistematizar referências em consonância com o espaço social no qual os grupos se encontram inseridos. Também foi constatada que a tentativa de construir essa identidade afroreligiosa dessincretizada é fruto de uma conscientização política gestada no interior de grupos defensores da participação negra, afroreligiosa, na sociedade e que se tornam fonte de mobilização social. É através desta conscientização política que a identidade é construída. As propostas antissincréticas são frutos de jogos de interesses que estão subjacentes às lutas por transformações sociais no contexto afro-brasileiro e que dão margem a outras interpretações na busca da construção de novas plausibilidades sociais a serviço dos interesses subjacentes a esses processos (SILVA, 2010, p.137).

Considerações

As propostas antissincréticas não se resumem a uma separação entre o catolicismo e candomblé. São uma proposta de participação na sociedade que por muito tempo tentou recalcar a religião e reprimir seus representantes. As propostas do manifesto antissincretismo repercutiram e repercutem em alguns integrantes de candomblés no Recife e adjacências,

principalmente na parcela dessa população mais engajada nos movimentos sociais de afirmação identitária. Como todo este “jogo” discursivo é um processo envolvendo indivíduos, compreendeu-se que o discurso antissincretismo manifesta no seu interdiscurso um processo de construção de novas identidades, memórias e tradições. Onde estes processos chegarão é uma questão que deve marcar, por muito tempo, a agenda dos estudos afro-brasileiros.

Referências

AGIER, Michel. Distúrbios identitários em tempos de globalização. *Mana*, Rio de Janeiro, v.7, n.2, p.7-33, 2001.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. 4. reimp. Trad. de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 8. ed. São Paulo: UNICAMP, 2002.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Em torno de um manifesto de lalorixás baianas contra o sincretismo. In: CAROSO, Carlos; BACELAR, Jéferson (Org.). *Faces da tradição afro-brasileira. religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 2006. p.71-91.

ENCERRADA na Bahia conferência mundial de tradição africana. *A Tribuna*, São Paulo, ano 90, n. 121, 24 jul. 1983. p.4. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=153931_03&pesq=%22Orix%C3%A1%20e%20Cultura%22&pasta=ano%20198&pagfis=39022. Acesso em: 02 jun. 2021.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. de Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. *La religión, hilo de la memoria*. Trad. de Maite Solani. Barcelona: Herder Editorial, 2005.

HOBSBAWM, Eric J. A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. 6. ed. Trad. de Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p.9-23.

ORLANDI, Eni de Lourdes P. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Revista Em Aberto*. Brasília, ano 14, n.61, p.53-59, jan/mar, 1994. Bancos de Dados. Disponível em <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2250/1989>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ORLANDI, Eni de Lourdes P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni de Lourdes P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni de Lourdes P. *As formas do silêncio*. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

SILVA, Luiz Claudio Barroca da. *“Santo não é orixá”: um estudo do discurso antissincretismo em integrantes de religiões de matriz africana*. 2010. 157f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

YBYCARAIBA, TERREIRO SAGRADO: espaço ritualístico do Toré Potiguara na Aldeia Brejinho

*Eliane Farias*¹²⁴

*Genilson Silva de Lima*¹²⁵

Palavras-chave: Potiguara; Saberes Culturais; Comunidade; Preservação.

1 Introdução

Os povos indígenas, também chamados de povos originários, detêm um amplo conhecimento desenvolvido historicamente a respeito das mais diversas práticas, a exemplo dos saberes relacionados às práticas medicinais, aos recursos naturais, aos rituais, aos usos e aos costumes (RODRIGUES; SANTOS, 2014). Nesse contexto, este resumo busca socializar aspectos que integram os mitos, ritos e a educação na questão cultural e religiosa, em relação a importância do Terreiro Sagrado da aldeia Brejinho, constituída por 132 famílias, localizada no município de Marcação, na microrregião do Litoral Norte do estado da Paraíba. (IBGE, 2010). Nesse sentido, entendermos que a cultura de um povo é sua identidade. Em relação ao povo Potiguara, Barcellos e Nascimento (2009), afirmam que os mesmos são detentores de uma sabedoria alicerçada na Educação, fundamento de toda ancestralidade na aldeia. Os autores ressaltam ainda que tudo na vida indígena está fortemente interligado a um processo sucessivo e dinâmico de descobertas, de revelações, de convivência, de partilha e de aprendizagens contínuas para perpetuar e preservar a tradição cultural e religiosa formada em contextos distintos.

Todo esse processo contínuo pode acontecer dentro da aldeia, enquanto centro da vida. Neste lugar, que o indígena Potiguara aprende a lutar por seus direitos e a buscar seus ideais. De acordo com Barcellos e Nascimento (2009), “[...] a aldeia é o centro da Vida.” É nesse cerne que aflora a vida dos indígenas Potiguara. Desde a infância, a criança, denominada por eles de curumim, expressão que vem do tupi, língua mãe, aprende seus costumes, mitos, ritos, a valorizar a natureza e a mãe terra, sua cultura e, principalmente, a valorizar sua pertença. A aldeia configura-se como um berçário da vida onde o Potiguara busca manter comunhão com o Deus Tupã, com a Mãe Terra e a Mãe Natureza.

¹²⁴ Doutora em Educação pela UNINI - México. Contato: eliasfariass@gmail.com. Membro do grupo de Pesquisa do PPGCR Indígena (UFPB).

¹²⁵ Graduado em Pedagogia pela UVA/UNAVIDA. Contato: genilsonelima@gmail.com

Dentro da aldeia são estabelecidos espaços onde o indígena, através de seus rituais, conecta-se com o sagrado. Sobre Sagrado, o professor Geusiva, diz: “É o espaço buscado para estar em sintonia com a mãe Terra, com a natureza sagrada. Para nós indígenas Potiguara, sagrado é os rios, o mar, o mangue, a própria natureza dentro da mata, o que nos dar sustentabilidade”. (Geusiva Silva de Lima, Informação Oral, jun. 2016). Esses espaços são locais onde há uma profunda manifestação cultural e espiritual, sendo denominados de “Terreiro Sagrado”, traduzido em Tupi por Ybykaraiba.

Fotografia 1. Colação de Grau do Ensino Médio, Terreiro Sagrado



Fonte: G. Lima, 2018.

É importante perceber no nosso estudo, o Terreiro Sagrado enquanto Território Educativo e Cultural como podemos ver na fotografia 1. A noção de territórios educativos nos abre a possibilidade de perceber a diversidade de lugares, nos quais, os processos de ensino-aprendizagem podem ocorrer (BRASIL, 2013). O Programa Mais Educação¹²⁶ incentivava a percepção de que a instituição escolar deveria ultrapassar os muros, interagindo com a comunidade na qual se insere. O programa Mais Educação era praticado por meio da efetivação do acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, estimulando o progresso da performance educacional, mediante a complementação da carga horária em quinze horas semanais, no turno e contra turno escolar. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1994) também abre possibilidades e necessidades de

¹²⁶ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

utilizarmos outros espaços, na educação escolar indígena, que não sejam somente aqueles da sala de aula.

O estudo foi realizado usando como metodologia a experiências das vivências *in loco*, rodas de conversa e aplicação de questionários como instrumento de coleta de informações específicas para os estudantes, professores e comunidade indígena. Os tópicos a seguir expressam os aspectos que foram considerados relevantes para a apreensão do objeto.

2 A fundação do Terreiro Sagrado

O Terreiro Sagrado é um espaço na mata da aldeia Brejinho, no qual o povo Potiguara se conecta com a sua cosmogonia e espiritualidade, invocando a força dos seus ancestrais através do ritual sagrado do Toré, onde é celebrando suas conquistas e preparam-se para as lutas de reivindicação de políticas públicas em prol de seus direitos. A escolha dos lugares para o Terreiro, geralmente é feita dentro da mata, onde os indígenas possam estar em sintonia com a Mãe Terra e a Mãe Natureza. Embora tenham sofrido inúmeras transformações, as culturas indígenas e no mesmo ritmo a cultura Potiguara, continuam com persistência e resiliência transmitindo os seus saberes ancestrais de forma oral. No século XXI, de forma mais sistemática temos a educação escolar que também está contribuindo para estas difusões. Desta maneira, vem permitindo os aprendizados do cultivar da terra, da pescar e do uso das ervas e plantas da natureza para a cura das doenças. Na aldeia Brejinho, acreditou-se que ideia do terreiro pudesse criar condições para preservar a cultura e religiosidade do povo Potiguara, porque entendermos que a cultura de um povo é sua identidade

Nesse sentido, no dia 14 de janeiro de 2006 foi realizada a inauguração do Terreiro Sagrado, onde estiveram presentes a aldeia mãe São Francisco e as aldeias vizinhas, além de representantes dos órgãos federais como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Fundação Nacional da Saúde (FUNASA) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esse momento se configura como uma data marcante para a aldeia Brejinho e para o território indígena. Com a conclusão do Terreiro Sagrado, o mesmo foi batizado pelo professor de Tupi, Pedro Eduardo Pereira, como YBYCARAIBA, que significa “TERREIRO SAGRADO”. Na inauguração, houve a realização de batismo do terreiro, mais a celebração de uma missa e um grande ritual de Toré.

Desde então, o terreiro é usado para realização de momentos culturais pela comunidade escolar e serve como recurso pedagógico da Escola Indígena Índio Antônio

Sinésio da Silva, atualmente foi denominada Escola Cidadã Integral (ECI), onde utilizamos como espaço pedagógico para ministrar aulas de campo. Quanto aos conteúdos ministrados em sala de aula, orienta-se que o terreiro é um espaço cultural onde vivenciase um processo coletivo de revitalização da cultura indígena e de preservação ambiental do povo Potiguara com os alunos.

A escola adotou o Programa Mais Educação, no qual suas atividades eram realizadas no contra turno. Nestas, utilizava-se do Terreiro Sagrado, aonde os estudantes participavam de oficinas práticas de rituais e oficinas de artesanato indígena, para confecção de artefatos para utilizar nos rituais.

Estas práticas tinham como objetivos sensibilizar os estudantes a viverem esse aprendizado de respeito e valorização cultural e ambiental, como guardiões do espaço sagrado, tendo o contato direto com a Mãe Terra e Mãe Natureza, pois como se diz na aldeia: “A Mata é Santa, a Mata é Mãe. A Mata é do Índio, a Mata é Deus.”

Existem dois grandes momentos de celebração relevante no terreiro: o primeiro é o encerrando do abril indígena, com amplas apresentações culturais, promovidas pelos estudantes e professores; o segundo, é no encerramento do ano letivo educativo, com apresentações culturais e formaturas indígenas.

3 Toré: ritual de revitalização Potiguara

O Toré representa hoje uma das expressões identitárias mais relevantes entre os povos indígenas do Nordeste. Para Grunewald (2005), o Toré é conhecido como “dança”, “ritual”, “brincadeira” ou “religião”, entre tantas outras definições, dadas pelos próprios indígenas; se configura como elemento presente em boa parte dos povos da região Nordeste, embora tenha especificidades dentro de cada grupo étnico. Grunewald (2005), em sua coletânea sob a temática do Toré, atenta para os múltiplos sentidos desta dança, bem como da importância desta dentro do movimento de fortalecimento político dos povos indígenas na atualidade. Para a professora indígena Potiguara,

Ser indígena Potiguara é fortalecer minha cultura, lutar pelos nossos objetivos em nossa comunidade, estar com os parentes no ritual agradecendo a Deus Tupã, pelas nossas matas, nosso alimento, pelas nossas conquistas realizadas e pela força que ele nos dá. (Eliete Maria Ramos da Silva, Informação Oral, set. 2016).

Com efeito, o movimento indígena no Nordeste incorporou o Toré como forma de expressão política: desde a mobilização interna dos indígenas até as performances nas

situações políticas mais variadas com propósitos de demonstração de poder, união e determinação guerreira. Para Farias (2021, p. 162), “As apresentações do Toré tornaram-se oficiais nos momentos de legitimar seus direitos na reivindicação por terras, por políticas públicas e no fortalecimento da etnia.” Nesse sentido, é praxe, nas assembleias indígenas e outros eventos culturais, iniciarem e encerrarem com a prática do ritual do Toré pluriétnico, que marcam a indianidade nordestina. O Toré já é parte da ação indigenista no Nordeste, na medida em que é constantemente praticado em suas manifestações (Grünwald, 2005, p.29). É importante percebermos que o Toré tem intrínseca uma definição como expressão política. Uma demarcação simbólica identitária realizada pelos povos originários que mais sofreram com o processo de colonização e que hoje se utilizam do ritual como elemento demarcatório entre o “nós e os outros”.

Podemos perceber, que a compreensão do desenvolvimento do ritual Toré não pode ser observada de forma independente, já que faz parte de uma teia complexa de interesses em constante diálogo e recriação. Não é nenhuma novidade que questões culturais e religiosas foram e são usadas ainda hoje como motivação na promoção de práticas culturais, religiosas e políticas em diversas culturas.

Na roda de conversa e nos questionários, coletou-se os seguintes dados: para os estudantes, o Terreiro Sagrado é um espaço lindo e Sagrado. Em relação ao Toré, os mesmos já se identificam com todas as questões da espiritualidade do Terreiro, porque são elementos que foram trabalhados em sala de aula e na construção do próprio Terreiro e que teve na sua inauguração a participação direta dos estudantes; para os professores e os indígenas da comunidade, ponderaram que o terreiro era importante para revitalização da própria cultura, da espiritualidade e a prática do Toré. Os professores, foram parte fundamental na criação do terreiro.

4 Considerações Finais

Consideramos que foi de vital importância, a participação da comunidade escolar, na criação do Terreiro Sagrado para o fortalecimento da identidade étnica do povo Potiguara. Conhecer e atuar mais de perto na complexidade de espaços invisibilizados, deve ser papel efetivo no campo da educação.

O terreiro Sagrado foi um espaço que fluiu de forma positiva na comunidade, sua criação serviu para integração e participação de forma maciça e efetiva da comunidade dentro

dos rituais indígenas Potiguara da aldeia, da comunidade escolar e como conexão social entre as aldeias Potiguara.

A observação atenta de como esse processo se dá em cada grupo que pode vir a nos esclarecer as nuances necessárias a uma análise mais aprimorada sobre o processo de constituição social e político de um povo. De fato, a análise sobre o exercício de mobilização da criação do Terreiro Sagrado da aldeia Brejinho, pelos Potiguara nos demonstra que a observação de campos isolados de expressão social e educativa, como o religioso e o político, pode nos levar a um olhar compartimentado, separado muito mais pelo fazer acadêmico que por uma realidade deste ou de outros povos indígenas.

Os Potiguara demonstram um conhecimento aprofundado na prática, sobre o exercício de fortalecimento das identidades étnicas, através do estabelecimento de pontes de diálogos contínuos entre vários espaços sociais. Uma das formas é fortalecendo ritual do Toré, estabelecendo espaços sagrados através dos terreiros e recorrendo à valorização de datas fundamentais no calendário ritual do povo. Eles vão criando e recriando tradições, frente ao desafio de novas realidades de luta e valorização de direitos indígenas.

Referências

BARCELLOS, Lusival Antonio; NASCIMENTO, José Mateus do. *O saber universitário Potiguara*. Rio Tinto, 10 de julho de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. *Cadernos Pedagógicos Mais Educação: Territórios Educativos*. Brasília. 58 p. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Novo Mais Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CARDOSO, T. M.; GUIMARÃES, G. (org.). *Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba*. Brasília: FUNAI/CGMT/ CGETNO/CGGAM, 2012. (Série Experiências Indígenas, n. 2) 107p.

DIEGUES, Antônio Carlos. (org.). *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. São Paulo: HUCITEC-NUPAUB, 2000. p. 81-100.

FARIAS, Eliane. *Estudo sobre as práticas educativas do povo indígena Tabajara da Paraíba no século XXI*. 2021. 335 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Internacional Iberoamericano (UNINI), México, 2021.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. *Os índios do descobrimento: tradição e turismo*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2001.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. (org.). *Toré: regime encantado do índio do Nordeste*. Recife: Fundaj / Massangana, 2005.

RODRIGUES, Domingos Benedetti; SANTOS, Denise Tatiane Girardon dos. A importância do Patrimônio Cultural dos povos indígenas para a manutenção da biodiversidade e para a viabilidade do desenvolvimento sustentável. *Revista Direito e Desenvolvimento, Cidade*, n. 5 (9), p. 39-72, 2014.

O LEVANTAR DAS ALDEIAS DOS INDÍGENAS PARAIBANOS

*Surama Santos Ismael da Costa*¹²⁷

Palavras-chave: Territorialização; Potiguara; Tabajara; Tapuia.

1 Introdução

A relação entre etnicidade e território e entre etnicidade e características físicas e comportamentais dos indivíduos, alimentam a visão sobre a não existência de indígenas na Paraíba. Esse preconceito sobre a indianidade ocorre de forma acentuada com quase todos os índios nordestinos, já que estes tiveram seus territórios fortemente utilizados pelos colonizadores, sendo considerados hoje uma população culturalmente “misturada”, como foi definido por Oliveira (1998). Ele nos diz que a população indígena do Nordeste passou por dois processos de territorialização¹²⁸.

O primeiro processo ocorreu na segunda metade do século XVII e nas primeiras décadas do XVIII, associado às missões religiosas, quando foram promovidos os aldeamentos missionários, onde misturaram nativos de culturas diferentes, visando, dentre outras coisas, a homogeneização cultural para ser usada a favor da política colonial. Este processo culminou com a Lei de Terras de 1850, que extinguiu os antigos aldeamentos indígenas, loteando-os para a venda.

Neste artigo, descrevo um breve relato sobre o segundo movimento de Territorialização, a “viagem de volta” como Oliveira (2004) assim o chama, a história da retomada de suas terras, e até mesmo de suas identidades, pelos indígenas paraibanos. Os remanescentes Potiguara e Tabajara, da nação Tupi, e os Cariri da nação Tapuia. Objetivo mostrar que essa “viagem” teve seu marco inicial no século XX e que perdura até os dias atuais, com muitas batalharam vencidas e com outras que ainda estão por vir. Os indígenas

¹²⁷ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. Docente da Universidade Federal da Paraíba. Contato: surama@dcx.ufpb.br

¹²⁸ Processo de territorialização é precisamente o movimento pelo qual um objeto político-administrativo — nas colônias francesas seria a “etnia”, na América espanhola as “reducciones” e “resguardos”, no Brasil as “comunidades indígenas” — vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais (inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e o universo religioso). (OLIVEIRA, 1998, p.56)

resistiram e continuam a resistir. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, qualificando-se como bibliográfica.

2 Bailando e resistindo

Por um longo tempo os povos indígenas negaram sua identidade, origem e cultura, como um modo de fuga e sobrevivência. Era mais seguro, tanto fisicamente como psicologicamente, se manterem calados e aceitarem serem caboclos. Levaram um tempo para se fortalecerem de modo a enfrentar seus medos e seus algozes, do passado e do presente, e poder perceber que suas essências não haviam morrido. Podiam se assumir indígenas.

Em 1910 foi criado o órgão indigenista SPI, Serviço de Proteção aos Índios, para assistir o indígena em todo território nacional, substituído em 1967 pela Funai, Fundação Nacional do Índio. Ele tinha uma proposta de transformar o índio em um pequeno produtor rural, trabalhador nacional, com atividades tuteladas nas terras que fossem reconhecidas como áreas indígenas.

O começo da “viagem de volta” se deu quando o governo de Pernambuco reconheceu as terras doadas ao antigo aldeamento missionário de Ipanema (1705), como terras da etnia Fulni-ô, passando-as ao controle do órgão indigenista SPI, o qual instalou em 1924 o Posto Indígena Dantas Barreto no município de Águas Belas, Pernambuco, na tentativa de assegurar os direitos dos indígenas sobre o uso terras. Esse movimento também conhecido por Retomada Indígena, e por vezes de Levantamento das Aldeias, termos mais utilizados pelos nativos. Vale salientar que os Fulni-ô apresentavam muitos sinais diacríticos. Faziam uso da língua nativa, executavam rituais de reclusão e dançavam o “toré verdadeiro”, o que facilitou a ação de reconhecimento étnico e inspirou um “modelo” de indianidade. As instituições tutelares passaram a estabelecer critérios para classificar uma indianidade “mais pura” ou “menos misturada” de outras populações autóctones, habitantes da região Nordeste, a partir desse modelo. Surgiu no Brasil, um empenho teórico para se desenvolver limites conceituais para compressão e qualificação da indianidade, para que direitos fossem atribuídos aos povos indígenas.

Motivados em atender os critérios estabelecidos, outros indígenas, de etnônimos diferentes, buscaram se reencontrar com sua ancestralidade. O ritual Toré marca o passo inicial, sendo a base para três bailares de ações realizadas pelos indígenas na viagem de volta. Estes movimentos não possuem fronteiras de existência delimitadas. Não podemos

precisar seu início e nem tão pouco seu término, podendo, coexistirem. Veremos que o mais atual pode apresentar passos presentes nos anteriores.

Palitot (2020) nos conta que antes mesmo da década de 20 do século XX, na região do rio São Francisco, já existia uma rede de trocas rituais. Uma família que detinha o conhecimento de um ritual indígena passava para outra. Chamarei essas trocas de primeiro bailar. O **Bailar dos Ritos**. O toré era, e continua sendo, o principal rito indígena, e passou a ser a exigência mínima pelos agentes do SPI para certificar a indianidade.

Esta prática cultural passou, assim, a circular ideologicamente como sinal diacrítico dessa ampla indianidade e, até hoje, é ensinada de grupos reconhecidos a grupos que pleiteiam reconhecimento indígena em todo o Nordeste. Mesmo grupos que apresentavam outras manifestações culturais (outras danças) incorporam o toré (ou a retórica do toré) como padrão de etnicidade. (GRÜNEWALD, 2008, p.44)

Este bailar foi conduzido e mediado por agentes do estado e da igreja, como também por acadêmicos, até a década de 60. Nesse período, outros Postos Indígenas foram implantados em diversas áreas do Nordeste, reconhecendo os grupos que o governo julgou assim por merecer. Nenhuma terra foi demarcada. Os indígenas estavam subordinados a ordens do Estado, tutelados.

Nos anos de 70 – 80 tem início o segundo bailar. Alguns grupos auto se declararam indígenas, um fenômeno conhecido por etnogênese¹²⁹, e deram início a um movimento social que reivindicava o reconhecimento político de suas identidades pelos órgãos indigenistas e o respaldo social associado, que incluía a demarcação de terras. O **Bailar da Demarcação**.

Novos passos são incorporados a dança, e ela deixa de ser solitária. Agora os indígenas dançavam com o movimento dos sem-terra. Todavia, apesar de objetivos semelhantes eles eram distintos. Os indígenas lutavam pela retomada da terra e não pela posse dela (Palitot, 2020).

Os agentes condutores são ampliados e se organizam. Surgi em 1972 a Cimi — Conselho Indigenista Missionário — que atuou nas articulações entre as aldeias e povos. O Bailar dos Ritos se amplia sendo executado principalmente nas assembleias indígenas, promovidas por esse organismo. Concomitantemente, começou uma nova tendência historiográfica no Brasil. Os pesquisadores abandonaram termos muito disseminados pelo

¹²⁹ A esse fenômeno de “emergência étnica” que vem acontecendo nas áreas mais antigas da Colonização a exemplo do Nordeste, a reflexão antropológica atual chama de etnogênese: o processo de emergência histórica de um povo que se auto define em relação a uma herança sociocultural, a partir da reelaboração de símbolos e reinvenção de tradições culturais, muitas das quais apropriadas da colonização e relidas pelo horizonte indígena (Oliveira, 1999). (SILVA, 2003, p.4)

senso comum, como aculturação e extermínio, e passaram a ter um novo olhar para a história indígena, discutindo as diversas formas de resistências e mobilizações desses povos. O indígena passou a ser visto como sujeito ativo e político na sociedade brasileira, protagonista de sua história.

Esses processos resultam numa vitória na Constituição Federal de 1988, a qual garantiu importantes direitos socioculturais para os indígenas, dentre eles aos direitos originários sobre as terras que ocupavam. A promulgação da constituição serviu como uma luz para clarear o caminho da luta da retomada.

O terceiro bailar é um movimento contemporâneo e emergente. O **Bailar da busca da Identidade**. Vale salientar que nos movimentos anteriores, essa busca também existia, mas agora ela é vivenciada de uma maneira diferente. Presente em quase todo Nordeste, é um movimento de “tomada de consciência da condição indígena por autores muito diversos, embora com algumas características em comum, por exemplo, a maioria dessas pessoas é urbana, é jovem e tem uma vinculação com a academia.” (Palitot, comunicação oral, 2020). Não necessariamente querem praticar o Bailar da Demarcação. Em contrapartida, o Bailar dos Ritos é vital para fortalecer seus objetivos. Uma particularidade deste momento, é que eles mesmos são os seus condutores/mediadores. Usam fortemente as redes sociais para se articularem e no período da pandemia do Covid 19, encontraram o momento para o seu florescimento, mesmo sendo um período de terras áridas. Acredito que o cenário político atual, tenha alimentado o desejo de auto se afirmarem enquanto indígenas, visto que a política governamental não faz questão de esconder seu desejo de negar os direitos adquiridos, e natos, dos indígenas. Uma nova tentativa de apagamento social do povo indígena está se configurando.

4 Levantando as Aldeias

Veremos como foi o processo de Levantamento de Aldeias pelos Potiguara, com terras demarcadas e com terras ainda em processo de demarcação, e pelos Tabajara, os quais aguardam pela demarcação de suas terras, e pelos Cariris, que estão no começo da caminhada e são oficialmente considerados extintos pelos órgãos oficiais e por até mesmo pela academia. Como bailaram, e estão bailando nessa direção.

No período pombalino, tanto os aldeamentos dos Potiguara quanto os dos Tabajara, estavam reduzidos a apenas dois, respectivamente as atuais: Baía da Traição, Monte-Mór, Conde e Alhandra. Todos os aldeamentos Tapuia foram desativados, alguns deles

transferidos para unir-se aos aldeamentos do litoral. Amparado pelas Leis das Terras, iniciou-se o processo de demarcação de terras, tanto dos Potiguara com também dos Tabajara. Não se sabe precisar o motivo dessa demarcação ter sido feito apenas em Monte-Mór e nos aldeamentos dos Tabajara. Na Baía da Tradição os índios continuaram vivendo coletivamente, o que possibilitaram cenários políticos bem diferenciados na “viagem da volta”

A primeira visita do SPI aos Potiguara, se deu em 1913 na Baía da Traição. Na ocasião o representante pode constatar práticas culturais desse povo, como a execução do Toré. Apenas um relatório foi feito, sem nenhuma consequência prática. Os Potiguara, na sua essência de povo guerreiro, insistiram na busca dos seus direitos e territórios, o que resultou na implantação do Posto Indígena (PI) na Aldeia São Francisco em 1932, transferido anos depois, para a aldeia Forte, Baía da Traição, recebendo o nome de Posto Indígena Nísia Brasileira

No século XX, os indígenas Potiguara vivenciaram realidades bem diferentes. Os indígenas da Baía da Traição viviam sobre a tutela do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), enquanto os de Monte-Mór sobre a repressão dos Lundgren, proprietários da Companhia de Tecidos Rio Tinto, um novo algoz Potiguara. Vale salientar que o SPI deveria atender a população Potiguara na totalidade, mas devido os conflitos em Monte-Mór serem bem mais complexos, diante do “poder” dos Lundgren, praticamente não atuaram nesta área. A convivência dos indígenas com o SPI foi marcada por conflitos.

Seguindo a mesma postura de não se envolver mais efetivamente nos conflitos em Monte-Mór que envolviam os Lundgren, detentores de documentos de propriedade das terras, a Funai, decide demarcar em 1980 apenas a região da Baía da Traição, dividindo a situação histórica e social dos Potiguara mais uma vez. O que não impediu que seguissem “bailando” juntos na luta pela demarcação, fortalecida pelo Toré. “Acompanhando as mobilizações pela demarcação das terras indígenas, o toré se difunde de São Francisco para as outras aldeias e passa a ser exibido cada vez” (PALITOT, 2005, p.176). Desta forma, os Potiguara participaram do Bailar dos Ritos entre eles, como também com outras etnias, como podemos confirmar pela fala de Barcellos (2014, p.285)

Na década de 1980, vários fatores contribuíram para o crescimento e a propagação do Toré na etnia Potiguara, tais como: a luta e o processo de retomada e demarcação da Terra Indígena Potiguar a presença do Cimi entre os índios, articulando o contato de várias lideranças Potiguara com outros povos, tanto em reuniões locais, como em encontros regionais e até nacionais, e o envolvimento dos Potiguara na organização do movimento indígena.

Os indígenas Potiguara de Monte-Mór começaram a fazer parte do Bailar da Demarcação em 1988, quando na ocasião conseguem que a Terra Indígena de Jacaré de São Domingos seja demarcada. Esta conquista é considerada o marco primeiro do processo de demarcação de Monte-Mór, o qual vem colecionando vitórias e derrotas até os dias atuais¹³⁰. Hoje, vivenciam a insegurança gerada pelo Projeto de Lei 490/2007, que só consideram como Terras indígenas as que já estavam em posse dos povos antes de a constituição de 1988 ser promulgada. Atualmente, a população dos Potiguara é cerca de 13.214 pessoas (DSEI Potiguara/ SIASI-SESAI, 2019) distribuindo-se em 33 localidades situadas no litoral norte da Paraíba.

A história dos Tabajara se assemelha bastante as indígenas Potiguara de Monte-Mór, entrelaçando-se à questão fundiária. Com a demarcação dos lotes nas antigas vilas do Conde e de Alhandra, suas terras foram expropriadas por agentes similares, as oligarquias, destaca-se a família Lundgren (BARCELLOS e FARIAS, 2015), utilizando também de atos violentos. Isso fez com que os Tabajara deixassem de viver em comunidade e passassem a viver “espalhados” nos centros urbanos, nas cidades do Conde, Alhandra e nas periferias de João Pessoa. A integração urbana foi vivenciada de maneira muito intensa pelos Tabajara, maior do que ocorreu no litoral norte em Monte-Mór, os quais tiveram sua identidade étnica abafada pela cultura do “outro”. Esse “espalhamento” retardou o processo de retomada, que foi iniciado por 4 homens, em 2006, pela busca documental e dos parentes. Era necessário se reunir novamente, para juntos lutarem.

O passo seguinte foi participar do Bailar dos Ritos. Era preciso desabafar sua cultura. Para isto, contaram com os Potiguara, inimigos de outrora, que receberam representantes Tabajara na aldeia Três Rios, numa roda de Toré. Posteriormente, buscaram apoio de outros mediadores como a Funai, Apoinme, Cimi, e da Universidade Federal da Paraíba. O primeiro encontro do povo Tabajara foi realizado em 2009, “Terra Demarcada Direitos Garantidos”. Neste encontro, o primeiro passo para a reivindicação do território foi dado. A Funai permitiu a formação de um Grupo de Técnico, coordenado pelo professor da UFPB Fábio Mura, que ficaria responsável para a elaboração do laudo antropológico da etnia, para identificar o povo e o território a eles associados. Com o relatório em mãos, deram início ao processo de demarcação¹³¹.

¹³⁰ Para maiores detalhes, consulte Barcellos (2014)

¹³¹ Para maiores detalhes, consulte Barcellos e Farias (2015)

Com suas terras declaradas, não ainda demarcadas, os Tabajara constituem uma população estimada em 755, distribuída em 3 localidades, no município de Conde, litoral sul da Paraíba. A Aldeia Vitória, que possui o maior número populacional, localizada na Mata da Chica, possuindo em torno de 23 famílias, a Aldeia da Barra de Gramame, com 8 famílias e a Aldeia Nova Conquista, que está em formação. O projeto de Lei 490 /2007 ameaça este Povo como um todo.

O grupo que auto se declaram indígenas Tapuia da Paraíba ainda é pequeno, mas suas vozes reverberam para muitos nas redes sociais. Usam o grupo de WhatsApp para ritmarem suas ações. O canal no Youtube “Memórias Indígenas” apresentou os primeiros passos desse Bailar de Identidade, exibindo lives no mês de outubro de 2020. Uma das líderes deste movimento é a professora paraibana Aynim Mayuma, da Universidade Federal de Alagoas, que relata, em uma das lives, “os indígenas tiveram que silenciar para sobreviver, agora temos que gritar alto, dentro das Universidades, na Política, na Antropologia, na poesia, no mundo virtual. Chegou a hora de romper com esse silêncio”. Um dos participantes das lives, Valdevino Neto, acrescenta que este silêncio ocorria para a comunidade, como estratégia de sobrevivência, mas não em casa, o que permitiu as tradições chegarem até hoje.

5 Considerações Finais

O patrimônio cultural dos povos indígenas da Paraíba, foi impactado fortemente pelas tentativas de uma assimilação, marcado por diferentes “fluxos” culturais (Barth 1998). Apesar dos indígenas paraibanos apresentarem na sua cultura atual, costumes e crenças da sociedade do “outro”, ela continua legítima, permitindo o levantar de suas aldeias. Eles resistiram, os colonizadores não venceram e os atuais algozes não de ser derrotados. Considero que o Projeto de Lei 490/2007 representa uma grande ameaça ao Povo Indígena.

Referências

BARCELLOS, Lusival Antonio. *Práticas educativo-religiosas dos índios Potiguara da Paraíba*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

BARCELLOS, Lusival Antonio; FARIAS, Eliane. *Memória Tabajara: manifestações de fé e de identidade étnica*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

BARTH, Fredrik. *Grupos étnicos e suas fronteiras*. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Editora Fundação da Unesp, 1998.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. *Toré e Jurema: emblemas indígenas no Nordeste do Brasil*. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 60, n. 4, p. 43 - 45, 2008.

OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *MANA*, v.4/1, abr. 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2004.

PALITOT, Estevão Martins. *Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mor: história, etnicidade e cultura*. João Pessoa: Dissertação (Mestrado de Pós-graduação em Sociologia), 2005.

PALITOT, Estevão Martins. *Retomada Indígenas no Nordeste*. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2 horas e 21 min). Publicado pelo canal Memórias Indígenas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1WMP2xTOPRM>>. Acesso em: 16 set. 2020.

SILVA, Edson. *Povos Indígenas no Nordeste: Uma Contribuição a Reflexão Histórica sobre os Processos de Resistência. Afirmação e Emergência Étnica*. ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História – João Pessoa, 2003.

ESPIRITUALIDADE DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL

*Leonel Piovezana*¹³²

*Ricardo Cid Fernandes*¹³³

*Bernard Guedes Dariva*¹³⁴

*Edilvania de Paula dos Santos*¹³⁵

*Tânia Maria Perin*¹³⁶

Palavras-chave: Espiritualidade; Povos indígenas; Decolonialidade.

Espiritualidade, indígena e Brasil: três conceitos complexos. A própria noção de espírito faz parte da cosmologia indígena? E o conceito de indígena? Ajuda ou atrapalha a compreensão e o relacionamento com os povos originários? Afinal, são mais de duzentos povos ameríndios, só no Brasil. E Brasil? Este sim um conceito inacabado, claramente um projeto colonial cuja definição precisa ser sempre retomada. Estes conceitos exigem muito cuidado e só ganham sentido quando colocados em contexto, seja quando considerados na perspectiva histórica ou contemporânea. A dificuldade não torna o tema menos importante.

A espiritualidade dos povos originários do Brasil tem a marca de um processo profundo de sincretização religiosa ocidental através da colonialidade que atravessa estas existências há mais de cinco séculos. No encontro com outros povos, diante da imposição civilizatória, os então, denominados de “índios” vão assumindo, com resistência, a espiritualidade do referencial teológico cristão e suas vertentes, que cultivam um despertar do sagrado e do divino, buscando no criador a divindade maior nos céus, suplicando ajuda, perdão, negociação. Fixada na dualidade existencialista que produz o bem e o mau, certo e errado, bárbaro e civilizado, crente e herege, a imposição da religiosidade dogmática cristã coloca à

¹³² Doutor em Desenvolvimento Regional. Professor do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Contato: leonel@unochapeco.edu.br

¹³³ Doutor em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (2003). Professor e pesquisador da Universidade Federal do Paraná. Contato: ricardo.cidfernandes@gmail.com

¹³⁴ Mestrando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, bolsista Integral CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa SULEAR e da Rede Latino-americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais- Redyala. Contato: bernard.dariva@unochapeco.edu.br

¹³⁵ Mestranda em Educação pela Unochapecó. Membro do Grupo de Pesquisa SULEAR. Professora Kaingang da TI Chapecó. Contato: edilvania.santos@unochapeco.edu.br

¹³⁶ Mestranda em Educação pela Unochapecó. Membro do Grupo de Pesquisa SULEAR. Contato: tani.mariaperin@hotmail.com

margem todo sistema de crenças não fundamentados nesta matriz (MACEDO, 2008). Com isso, a espiritualidade originária enfrenta a clandestinidade e, sufocada pelas religiões coloniais, vem sofrendo constantes ataques discriminatórios e até violentos.

Quando falamos em espiritualidade indígena é preciso um cuidado em particular: não cometer o reducionismo colonial de homogeneizar, de racializar, toda pluridiversidade étnica dos povos originários do Brasil a uma única continuidade existencial, cultural e cosmológica que os colocou sobre a identidade de “índios”. No território brasileiro (re) existem 256 povos originários (PIB, 2021a), com uma população de aproximadamente um milhão de habitantes no início da terceira década do século XXI. Cada uma destas etnias possui suas particulares e maneiras de organização social, relações hierárquicas, cultural, de territorialidades, sistemas de crenças, mitos, entre outros. Nesta diversidade, existem muitas formas de conceber e se relacionar com o “Criador da vida”, como Tupã, Jaci, Anhangá, Ceuci, Yorixiriamori, Topê, dentre outros (REZENDE, 2018). Não se trata de formas monoteístas, mas de uma concepção da inter-relação de entidades que criaram todas as existências e até mesmo o conhecimento das coisas. Há um forte sentido de totalidade, integração e de relacionamento entre os múltiplos seres em todos os planos da existência.

A concepção de totalidade e inter-relação se aproxima ao conceito de espírito, como definido por Boff é [...] “todo ser que vive, como o ser humano, o animal e a planta. Mas não só. A Terra toda e o universo são vivenciados como portadores de espírito, porque deles vem a vida” (1993, p. 40). Neste sentido, a espiritualidade ultrapassa a religiosidade, é uma dimensão que transcende o corpo físico e permeia a subjetividade da vida em um pensar holístico, que relaciona toda experiência como parte de um propósito maior à vida física.

Mantendo esta aproximação de conceitos, é possível reconhecer que entre os povos originários a espiritualidade preserva a crença de continuidade da existência após a morte do corpo físico. São variadas as percepções do que se convencionou denominar de vida pós morte. Algumas etnias asseguram a existência eterna da consciência humana em uma realidade espiritual, como é o caso dos *Kadiwéu*, conforme descrito por Ribeiro (2019), que acreditam que o espírito do morto vive em um mundo idêntico ao dos vivos, onde manifesta sua própria forma, cujas necessidades e prazeres permanecem os mesmos. Entretanto, existem concepções que concebem a passagem espiritual para outras formas de vida, seguindo um curso hierárquico da existência, como por exemplo o povo *Apinayé*, que entendem que o espírito do humano morto (*carõ*) passe a incorporar os corpos de animais e vegetais em progressão, dos mamíferos aos insetos, das plantas ao tronco caído e finalmente

às pedras (PIB, 2021c). Muitos exemplos poderiam ser reproduzidos, mostrando que grande parte das concepções espirituais entre os povos originários se fundamenta em mitos, que transcendem ações do dia-a-dia (BARCELLOS, 2012).

A cosmologia é, de fato, a primeira porta de acesso para reflexão sobre a espiritualidade indígena. Os seres que povoam o cosmos e as forças que animam a vida estão distribuídos no tempo e no espaço, não apenas no sobrenatural, mas naquilo que chamamos de planos da natureza, da cultura e da sobrenatureza. Um gigantesco conjunto de narrativas se ocupa de descrever os episódios destes seres míticos que construíram e seguem construindo os mundos: são os Irmãos que saíram da terra; as Onças que dominavam o fogo; o Tamanduá que sabia as danças; a grande Canoa Cobra que carregava a humanidade no ventre; as Saracuras que juntaram os galhos e formaram a terra após o dilúvio; o Sol que brigou com a Lua; as Formigas que taparam o sol e criaram a noite... e por aí vai. Muitas, diria infinitas, variações, mas em todas um ponto em comum: a humanidade é uma condição sempre relacional, os seres estão sempre se posicionando em perspectiva uns aos outros. Diferente do Ocidente onde o humano é o centro e concentra a razão e o protagonismo frente a outras formas de vida (natural ou sobrenatural), nas cosmologias ameríndias a condição humana não é exclusividade dos humanos, *“cada espécie vê a si mesma como humana. Essa é a parte mais elaborada e complexa do pensamento indígena e fundadora de toda a sua noção que podemos chamar de “espiritualidade” e sociedade, e mesmo de estar-no-mundo”*. (PENSE INDÍGENA, 2019)

O perspectivismo ameríndio, a teoria elaborada pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro nos anos 1990, reflete sobre esta característica da cosmologia enquanto um fundamento do pensamento ameríndio. A humanidade não diferencia os humanos, pois todo animal é humano com seus semelhantes. Neste sentido, aquilo que chamamos de natureza é pleno de consciências. É um esquema do cosmos em que, por exemplo, toda onça tem sua aldeia, seus pajés, caciques, e os espíritos também, quando estão com os seus, eles têm seus próprios hábitos, sua própria cultura. *“Em suma, os animais são gente, ou se veem como pessoas. Tal concepção está quase sempre associada à ideia de que a forma manifesta de cada espécie é um envoltório (uma roupa) a esconder a forma interna humana, normalmente visível apenas aos olhos da própria espécie ou a certos seres transespecíficos como os xamãs”* (VIVEIROS DE CASTRO 2002:351). Na base desta concepção está uma relação íntima com a caça, a predação. Uma relação entre quem caça e quem é caçado. A diferença,

então, não está na essência ou na substância do humano ou do não humano, mas na perspectiva da relação, isto é, na condição de caça ou de caçador.

Nesta cosmologia de muitas naturezas, onde a humanidade é uma condição e não uma essência, o xamanismo tem um papel fundamental para ver e interagir, ‘vestir a roupa’ dos diversos seres do cosmos. Há muitas variações no xamanismo e muitos termos para os seus agentes: são os pajés, rezadores, curadores, benzedeiras, erveiras, remedieiras e tantos outros. Em todas estas formas o xamanismo envolve habilidades, saberes próprios sobre o relacionamento com os seres do cosmos. Os xamãs vivem no entre-mundos da espiritualidade, atravessando as fronteiras para negociar, agradar, despistar, convencer ou embriagar os seres nos seus planos de existência.

Para além de uma relação reducionista que produz os conceitos que compartimentaliza bem e mal como categorias antagônicas, conflitivas, é comum à cosmologia originária a compreensão dialógica e complementar das forças da natureza. Os “Espíritos da Floresta”, em alguns casos os “Donos dos Animais” (seres recorrentes nos mitos originários cuja função é resguardar a vida em seus meios e garantir os fluxos da natureza) coexistem com entidades tidas como malignas ou benevolentes, ambas essenciais ao equilíbrio da vida. Por exemplo, entre muitos grupos da família linguística *Tupi* existe a crença comum em *Jurupari*, entidade que garante a ordem diante da ameaça de pegar os desobedientes (FREYRE, 2019). Esta compreensão coloca a vida em relação, não fragmentada, mas integrada a um propósito de bem-estar coletivo.

Ainda em uma perspectiva holística, as relações dos povos originários com a natureza se traduzem em uma compreensão de vida integradora. As concepções dos povos originários com relação à natureza são diversas, contudo, se algo parece comum é a compreensão de interdependência das interações humanas e não-humanas. Para a espiritualidade originária, não existe o dualismo cultura/natureza. O que para a racionalidade ocidental seria a natureza, para os povos originários é a extensão existencial de toda vida. Significa dizer que, os elementos que compõem o todo da natureza não podem ser compreendidos de maneira individual, isolados, mas como parte de uma teia complexa de relações que envolve humanos e não-humanos. A natureza, neste caso, muitas vezes é compreendida enquanto uma entidade, ou um conjunto delas, que comporta e possibilita a existência de todas as formas de vida. Por exemplo, para a etnia *Yanomami*, “*urihí*” é a “Terra Viva”, uma entidade viva possuidora do “sopro vital” que permite a vida e que é habitada por diversos espíritos (PIB,

2018) - um conceito semelhante ao que Pacha Mama representa para grupos da América Andina.

Neste sentido, o xamanismo é fundamental não apenas no plano da cosmologia, mas também para a sociologia, territorialidade e identidade indígenas. Efetivamente, os territórios indígenas, além de históricos, são territórios dos seres cosmológicos que dividem a vida e a 'humanidade' com os humanos. As identidades, por sua vez, estão apoiadas na ancestralidade que entrelaça mito e história, fundindo a vida dos antigos com os seres da cosmologia. Os mais velhos são, talvez, a chave mais importante da sociologia indígena, não só por que estão mais ligados ao passado, mas porque estão mais preparados para o relacionamento entre humanos e não humanos, mais preparados para aquilo que chamamos, aproximadamente, de espiritualidade.

Se a vida dos povos originários está intrinsecamente ligada à sua cosmologia e espiritualidade, os ritos são parte constitutiva desta relação que preenche toda razão existencial. Na perspectiva originária, os ritos, além de uma cerimônia, representam pontes de comunicação com o mundo espiritual, seja para agradecer, pedir ajuda ou garantir a paz. A dança e a música são formas de comunicação espiritual profundamente presentes entre os povos originários. Para os povos da etnia *Guarani*, por exemplo, a música é parte de um ritual cotidiano, uma forma de comunicação com os deuses que garante a sobrevivência do grupo e a estabilidade do mundo (MONTARDO, 2004). Não é coincidência que muitas vezes estas danças e cantos reproduzem os sons e movimento dos animais. A estabilidade no mundo é a estabilidade entre os seres no mundo.

Apesar da diversidade e riqueza do pensamento e formas socioculturais indígenas, a espiritualidade dos povos originários do Brasil sofre processos de repressão a partir da colonização. Em diversos momentos, a história registra a perseguição aos xamãs, a proibição de rituais e a imposição da doutrina e cultos cristãos. De fato, no passado e no presente, muitas vezes a espiritualidade original de cada cultura está praticamente na clandestinidade, sufocada pelas religiões coloniais, sofrendo ataques discriminatórios e violentos. Contudo, nesses 521 anos colonização, a espiritualidade indígena encontrou caminhos de resistência, mantendo e transformando suas crenças e práticas, fazendo surgir novas manifestações marcadas pelo forte sincretismo religioso. A espiritualidade, ou as espiritualidades, dos povos originários estão hoje, também, identificadas com a cultura brasileira, em especial, com a cultura popular, sincretizadas nos referenciais Cristãos Católicos, Evangélicos, Protestantes, Pentecostais e de matrizes Africana.

Referências

BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade: a emergência de um novo paradigma**. Ed. Ática, 1993.

CRÉPEAU, Robert R. Mito e ritual entre os índios Kaingang do Brasil meridional. **Horizontes Antropológicos**, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA), 2021. **Povos Indígenas no Brasil**. https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal Acesso em 24 de junho de 2021.

MACEDO, Emiliano Unzer. Religiosidade popular brasileira colonial: um retrato sincrético. **Revista Ágora**, 2008.

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. Uma antropologia da música Guarani. **Tellus**, 2004.

PENSE INDÍGENA. **Uma introdução à espiritualidade e ao pensamento indígena**. 2019. <https://medium.com/@penseindigena/uma-introdu%C3%A7%C3%A3o-ao-pensamento-e-espiritualidade-ind%C3%ADgenas-cb786cdaced8> Acesso em 24 de junho de 2021.

PIB. **Quem são?** [S. l.], 2021a. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o. Acesso em: 28 jun. 2021.

PIB. **Aparai**. [S. l.], 2021b. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Aparai>. Acesso em: 28 jun. 2021.

PIB. **Apinajé**. [S. l.], 2021c. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Apinaj%C3%A9>. Acesso em: 28 jun. 2021.

PIB. **Índios e o meio ambiente**. [S. l.], 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%8Dndios_e_o_meio_ambiente. Acesso em: 28 jun. 2021.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Cosmovisão Indígena: criação, encarnação e saída desse mundo**. Publicado no Observatório Unisinos em 27 de novembro de 2018: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/584953-cosmovisao-indigena-criacao-encarnacao-e-saida-desse-mundo>, acesso em 24/06/2021

RIBEIRO, Darcy. **Kawidéu: ensaios etnológicos sobre o saber, o azar e a beleza**. São Paulo. Global Editora, 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena**. In A inconstância da alma selvagem. Cosac Naify. 2002.

ARTE SACRA DOS INDÍGENAS TABAJARA DA PARAÍBA: a ornamentação corporal como marca de sua pertença e fortalecimento identitário

Glécio Freire de Andrade Júnior¹³⁷

Fapesq/CAPES

Palavras-chave: Indígenas Tabajara; Arte Sacra; Pintura Corporal; Identidade.

1 Introdução

É bem verdade que os ornamentos corporais utilizados pelos indígenas brasileiros sempre foram fascinantes, não apenas aos nossos olhos, mas aos olhos dos colonizadores. Pero Vaz de Caminha (CASTRO, 2009, p. 91-92) mencionará o corante que os tupinambás revestiam seus corpos. O viajante alemão Hans Staden não foi diferente, o mesmo descreve com detalhes os ornamentos que os homens e mulheres utilizavam. Embora fascinante, Vidal (1994) destaca que a ornamentação corporal dos indígenas brasileiros não despertou o interesse dos antropólogos até a década de 1980. Segundo o autor, “o estudo da arte e da ornamentação do corpo foi relegado a segundo plano por muito tempo, sofrendo por ser considerado um domínio residual, incapaz de produzir significado além da mera aparência; e isso apesar da riqueza de material disponível” (1994, p. 235), pensamento esse desconstruído com o tempo, que para ele:

[...] essa mudança se deve a um fator de origem teórica e epistemológica: a percepção da importância, como ponto de referência para o estudo das sociedades indígenas, do que é conhecido como "corporalidade". Nos anos 70, consolidou-se a ideia de que o corpo é uma matriz de símbolos e um objeto de pensamento. Na maioria das sociedades indígenas no Brasil, essa matriz ocupa uma posição central de organização. A fabricação, decoração, transformação e destruição dos corpos são temas em torno dos quais se estruturam as mitologias, a vida cerimonial e a organização social. (Ibidem, p. 236)

De fato, cada etnia tratará a corporalidade e as ornamentações à sua maneira, seguindo suas particularidades históricas e culturais, a exemplo da cultura Kayapo, destacada por Vidal (1994). Segundo o autor, entre os Kayapo,

[...] a ornamentação corporal é uma das características mais originais. Nos povos indígenas que habitam um vasto território no sudeste do Estado do Pará, entre os rios Xingu e Tocantins, o ornamento dos corpos confere ao indivíduo o estatuto do ser

¹³⁷Doutorando em Ciências das Religiões pela UFPB. Contato: glicio.freire@academico.ufpb.br.

humano, em contraponto aos demais povos indígenas que vivem na mesma região” (*ibidem, ibidem*).

Diferentemente dos Kayapo, que utilizam das ornamentações para sua rotulação social, não veremos na sociedade Tabajara uma divisão social fortemente marcada, por exemplo, pela divisão dos sexos. Evidentemente, não haveria de ter pelo fato de os mesmos terem passado pelo processo de urbanização. Processo de urbanização entendido aqui pelo encontro de culturas diferentes e conseqüentemente pelo poder simbólico imposto pela cultura dominante.

De fato, cada povo tratará sua ornamentação a sua maneira e como dito anteriormente, não observamos nos indígenas Tabajara, por exemplo, uma divisão social, mas tem-se na essência da pintura e seus traços geométricos, desenhados em seus corpos, uma força simbólica, que remonta sua ancestralidade que fortalece sua identidade cultural.

No processo de ornamentação e confecção dos adornos, em meio as atividades, percebe-se a integração entre os indígenas, socialização essa que fortalece os princípios dos Tabajara. É esta sacralização da arte indígena Tabajara que buscaremos apresentar. A estética do belo nas pinturas corporais, as artes plumarias e o esplendor de seus cocares.

Este trabalho é fruto de nossa pesquisa de doutorado. Além do diálogo com autores que retratam a história do povo Tabajara, como Nascimento (2021), Farias, Stevens e Barcellos (2020), Saraiva (2019), Callou e Melo (2018), Lucena e Silva (2017), Marques e Almeida (2015), temos a fala dos próprios protagonistas de toda essa história, o Edmilson Tabajara (Minha) e o Juscelino Tabajara.

2 Fundamentação teórica

“escrevo para me manter índio”

Daniel Munduruku

Assim com o Daniel Munduruku, os indígenas Tabajara se pintam e produzem seus cocares para se manterem índios. Não o índio criado pelo imaginário do colonizador, mas o índio que tem sua religiosidade, sua cultura e identidade.

2.1 Breve história dos indígenas Tabajara

Explorar o berço histórico dos povos originários tem se tornado uma prática comum dos pesquisadores que se debruçam sobre os grupos indígenas contemporâneos. Neste

estudo, centraremos nossa atenção no povo Tabajara. Do início do século XVII até meandros do século XX os Tabajaras ocuparam seu território tradicional que se localizava na microrregião do litoral sul paraibano. Antes disso, porém, no século XVI, a história dos Tabajara tem registros de constantes conflitos e alianças, não só com colonizadores, mas também com os Potiguaras (Gonçalves, 2007)¹³⁸. Após a ocupação lusitana na Paraíba - 1516, os indígenas Tabajara e outros foram submetidos ao *regimento do aldeamento*. Conforme Barcellos e Farias (2015) a prática do aldeamento tinha como desafio fazer do indígena um sedentário¹³⁹. O aldeamento (e conversão) dos originários era liderado por religiosos, colonos e soldados e tinha como propósito “domesticar essas populações introjetando os valores e normas portuguesas no universo cultural indígena” (Barcellos, Farias, 2015, p. 80).

Nos séculos posteriores, a história dos Tabajara se entrelaça a questão fundiária. Com a demarcação dos lotes na antiga sesmaria da Jacoca, atual Conde, o aldeamento dos Tabajara ganha outros contornos.

As origens do povo Tabajara remontam assim a um cenário de jugo e tirania. Além da exploração econômica, do brutal anseio de ‘conversão’, das tentativas de extermínio, a cultura Tabajara testemunhava a violação de suas tradições e elementos mais sagrados. Devido a isso, preocupados com a sobrevivência de seu povo, os Tabajara foram expulsos de suas terras e forçados a migrar para outros locais. Conquanto, após um longo período de exclusão, o povo indígena Tabajara ressurgiu¹⁴⁰. A partir do processo denominado etnogênese, o grupo vem fortalecendo-se, buscando sobretudo, o reconhecimento de sua indianidade e demarcação de seu território.

¹³⁸ Segundo Gonçalves (2007, p. 43): “os aliados Tabajaras que, naquela época, ocuparam uma porção do território incrustada entre as terras dos seus inimigos tradicionais, Kaeté ao sul e Potiguara ao norte, já haviam sido expulsos, passando a transitar na faixa de terra entre a Zona da Mata e o Rio São Francisco, onde continuavam a prestar serviços aos aliados, fazendo guerra para cativo”. Em outra passagem (2007, p. 34) ele destaca: “Piragibe e seu povo – os Tabajaras – que tinham uma longa história de conflitos e alianças com homens de Pernambuco”

¹³⁹ A tática utilizada para tanto costumava ser o deslocamento de povos inteiros para novas aldeias e a própria catequização.

¹⁴⁰ O povo indígena Tabajara ressurgiu em 2006 mediante os movimentos de emergência étnica (etnogênese) que ocorreu entre os povos nativos do Nordeste. Esses movimentos “reivindicavam da atual agência indigenista – a Fundação Nacional do Índio (Funai) – o reconhecimento de seu status indígena e a consequente demarcação dos territórios indígenas. Se na década de 1930, três ou quatro povos indígenas eram reconhecidos no Nordeste, o número atual dos grupos reconhecidos e/ou solicitando reconhecimento chega aos cinquenta” (Grünwald, 2001, p.43).

2.1 O simbolismo corporal e seu aspecto cultural e religioso

Qual o significado da ornamentação corporal para o povo indígena Tabajara? Questionamo-nos, pois, para além do fortalecimento de sua identidade e se mostrar enquanto população originária, tratamos especificamente de sua religiosidade. Salientamos que todos os povos indígenas possuíam um sistema de crença por vezes diferenciados. Necessário frisar que a religiosidade indígena tinha como cerne a crença nas forças da natureza, nos espíritos dos antepassados e outras entidades (Barcellos, Farias, 2015), e não o divino, o Deus da visão ocidental¹⁴¹.

Acreditamos que qualquer tentativa de descrever a religiosidade indígena será nesse sentido, incompleta, dado que há elementos nesse espectro que se metamorfoseiam tacitamente e dispensam o olhar do investigador. Escolhemos os povos indígenas da Paraíba para tratar a questão, em específico o povo Tabajara¹⁴². A Paraíba tem uma forte relação histórica com os povos indígenas. Conforme Barcellos e Farias (2015, p. 16), no estado paraibano, “os dados referentes à história indígena indicam que, a partir do século XIX, os indígenas passaram gradativamente por um processo de extinção ao mesmo tempo em que eram dispersos”. Havia dois grupos, os Potiguara do litoral norte, e os Tabajara do litoral sul. Os Potiguara foram considerados como o único povo indígena paraibano, os Tabajara após um período de ausência na história indígena da Paraíba, encontram-se em processo de reconhecimento¹⁴³. Em linhas gerais, o ressurgimento do povo Tabajara chama atenção, pois na luta por direitos e autoafirmação, discute-se até que ponto essa tradição mantém seus elementos de origem e de que modo ela acabou se entrecruzando com outros grupos.

3 Metodologia

Nossa pesquisa está no cerne das Ciências das Religiões. E considerando que as Ciências das Religiões constituem um campo de conhecimento multidisciplinar, iremos considerar que nossas abordagens epistemológicas e metodológicas, também sejam.

¹⁴¹ Jacupé na obra *A terra de mil povos* salienta: “o índio, clã, tribo, espírito se integram de tal maneira que não se carece de religião, no sentido ocidental da palavra e também no sentido do que fizeram do sentido original da palavra. Conforme se diz, a palavra vem do latim religare, religar. Religar com alguma coisa. Com o Divino, com Deus. Foi essa a ideia trazida para estes trópicos no século XVI (Jecupé, 1998, p.97).

¹⁴² Segundo Ciarlini (2009, p. 252)) etimologicamente o termo Tabajara significa “senhor da aldeia”, “taba=aldeia+jara=de yara, senhor, dono, aquele que domina”.

¹⁴³ De acordo com Barcellos e Farias (2015, p. 22-23) “as etnias Potiguaras e Tabajaras passaram a ser vistas como indígenas acamponesados ou caboclos que viviam como moradores de fazendas e engenhos. Porém, continuaram se organizando de forma familiar, cultural e religiosa na transmissão de suas memórias. Os indígenas do litoral norte conseguiram, como muita resistência, manter-se no reduto das cidades de Rito Tinto, Marcação e Baía da Traição. E os do litoral sul, as famílias se espalharam nas cidades do Conde, Alhandra e nas periferias de João Pessoa e não mais se ouviu falar. Sempre que lia sobre a história indígena paraibana percebia essa lacuna”.

Pesquisas que tem o homem e de sua cultura como objeto de investigação, alinham-se a investigações antropológicas, sociológicas, históricas e até mesmo fenomenológicas.

Nosso caminho metodológico partiu da revisão bibliográfica sobre a história dos indígenas Tabajara, e logo após no detivemos ao trabalho etnográfico e posteriormente a pandemia do Novo Coronavírus, o netnográfico.

4 Resultados e Discussão

Observa-se no processo de pintura corporal, a valorização do 'Eu'. Valorização essa que o mantém ligado à sua cultura. O sagrado imbuído em cada desenho em seus corpos. "Cada pintura é única", destaca o Minha. Para o Minha, cada desenho é único, pois é feito a partir da energia de cada indivíduo. A análise da fala do indígena, se enche de significados e ações dos Tabajara.

Significados que vão desde a mobilidade social e fortalecimento de sua identidade cultural, sua sacralidade, religiosidade e o mistério do ser indígena que resiste até os dias de hoje mesmo tendo fortes relações com o cristianismo pentecostal.

5 Considerações Finais

A identidade religiosa Tabajara pode ser descrita hoje bem mais em termos de múltipla pertença, que como uma rígida fronteira. Essa mudança está diretamente relacionada a fatores socioculturais, e a própria escolha do indivíduo. No interior desse complexo processo, gostaríamos de ressaltar ainda um aspecto: a perspectiva da múltipla pertença coaduna com a ideia de trânsito religioso. No trânsito sincrônico, o indivíduo transita ao mesmo tempo diversos por grupos religiosos, assumindo uma multiplicidade de crenças (Floriano, 2002). Aqui consideramos não a mudança de filiação religiosa, mas o trânsito de ideias e crenças. O indígena convertido, admite a pertença a fé cristã, participa de suas atividades, mas mantém-se ligado à sua ancestralidade.

Referências

BARCELLOS, L. A.; FARIAS, E. **Memória Tabajara**: manifestações de fé e de identidade étnica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015a.

BARCELLOS, L. **Memória Tabajara**. João Pessoa: Editora UFPB, 2015b.

CASTRO, S. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&M, 2009.

CIARLINI, A. A. Territorialidade, saudade, ressignificação: índios Tabajara do Olho d'água dos Canutos. In: PALITOT, E. **Na mata do Sabiá**: contribuições sobre a presença indígena no Ceará. Fortaleza: Secult/Museu do Ceará/IMOPEC, 2009. p. 251 - 270.

FARIAS, Eliane Silva; STEVENS, Lilia; BARCELLOS, Lusival Antonio. Ser Tabajara: jovens indígenas vivenciando práticas de identidade étnica. **Revista Cocar**, Belém - Pará, v. 14, ed. 29, 1 ago. 2020.

FILORAMO, G.; PRANDI, C. **As ciências das religiões**. São Paulo: Paulus, 2005.

GONÇALVES, Regina Célia. **Guerras e Açúcares**: política e economia na Capitania da Paraíba, 1585-1630. Bauru, São Paulo: Edusc, 2007.

GRÜNEWALD, R. D. A. Toré e Jurema: emblemas indígenas no Nordeste do Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 60, n. 4, p. 43 - 45, 2008.

JECUPÉ, K. W. **A terra de mil povos**: história indígena brasileira contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

LUCENA, Jamerson Bezerra; SILVA, Ruth Henrique da. Os Tabajara da Paraíba e os direitos constitucionais territoriais. **Revista Ensino Interdisciplinar**, UERN, v. 3, ed. 09, 9 set. 2017.

NASCIMENTO, João Batista Vicente. História, ritos e espiritualidade indígena: interfaces com os potiguara e tabajara do estado da Paraíba. **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 30, ed. 2, 30 nov. 2020.

SARAIVA, I. R. M. **Cerâmica e Pintura Corporal Indígena**: a arte como a gente de consolidação do patrimônio imaterial dos Tabajara da Paraíba. João Pessoa: Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba / Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões, 2019

VIDAL, L. La symbolique de l'ornementation corporelle chez les Indiens Kayapó-Xikrin du Sud-Est du Pará. Recherches brésiliennes. **Archéologie, histoire ancienne et anthropologie**, Besançon, p. 235 - 246, 1994.

EDUCACIÓN SOCIAL PRODUCTIVA TERRITORIAL: enseñanza-aprendizaje, investigación científica e interacción social universitaria

Eliana Pilar Cossio Coca¹⁴⁴

María Olurcia Maire Alcocer¹⁴⁵

Juan Sebastian Lara Delgado¹⁴⁶

Anahi Daniela Vega Rojas¹⁴⁷

Todo el proceso de investigación fue autofinanciado por los autores del presente artículo.

Palabras-chave: Reajuste Curricular, Comunidad de Aprendizaje, Territorio, Vivir Bien, Mapeo Integral.

1 Introducción

En este último año, se ha aprendido del trabajo en la docencia a dedicación exclusiva: de política, de procesos administrativos, de relaciones humanas entre la sororidad y el machismo militante de algunos colegas. Se confirmó que el apoyo de las autoridades es importante en la labor académica en general; las horas que se dedican a la investigación, a la formación y por supuesto a la interacción social son definidas por la administración; muchas veces sin criterio, otras rozan la realidad, algunas rezan las determinaciones universitarias, que se encuentran en diversos documentos oficiales, para algunas nominales y con mucho esfuerzo, para otros, reales.

El nuevo rediseño curricular de la carrera, aprobado en septiembre del 2020, se concentró en gestiones administrativas, muy poco se pudo hacer antes de la solicitud de dejar el cargo, se fundamentó teóricamente la creación del Programa Educación Social Productiva Territorial para fortalecer la especialidad de Territorio y Desarrollo Educativo Social y se inició con trabajo de campo. En este sentido algunos docentes dan el último suspiro, por cumplir

¹⁴⁴ Maestría en Antropología de Iberoamérica por la UVA (Valladolid/España). Profesora de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades de la UMSS. Contacto: ep.cossio@umss.edu

¹⁴⁵ Graduanda de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades de la UMSS. Contacto: 201502648@est.umss.edu

¹⁴⁶ Graduando de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades de la UMSS. Contacto: 198701988@est.umss.edu

¹⁴⁷ Graduanda de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades de la UMSS. Contacto: 201502673@est.umss.edu

con las horas de servicio en las instituciones públicas, con los sueños por crear y participar empujando proyectos y programas.

La mayoría de las veces estos esfuerzos son vanos, pues la administración deglute con sus normativas antojadizas y taxativas todo proceso de participación que puede estar emergiendo. Esto no interesa; los procesos y los documentos a elaborar hay que respetarlos cumpliendo las treinta y dos horas mínimas de docencia a dedicación exclusiva que se exigen.

Paralela y posteriormente sin conocer mucho la implicación del trabajo en y con el territorio un grupo de estudiantes bajo el paraguas de la mención de Territorio y Desarrollo Educativo Social se dio la tarea de acompañar a la coordinadora, con la alegría de aprender en los caminos que se recorren día a día, un poco quijotes soñadores pensando que desde esta motivación se puede lograr transformaciones no solo en la formación universitaria sino también en las interacciones sociales con intenciones y propuestas definidas.

Se genero de esta forma espacios formativos bajo el paraguas de una “Comunidad de Aprendizaje Colaborativo” primero por la participación en cursos como: “Educación, Territorio y Teoría de la reciprocidad” desarrollado en septiembre del 2020 creado desde el Programa y el “Mapeo Integral” (IMAP) realizado por la Fundación Atenea en noviembre del mismo año, aprendizajes que dan paso para continuar ya sin apoyo de la institución, y aplicar estas teorías en realidades diferentes, sin embargo no es el propósito desarrollar todas sino una de mayor importancia.

El trabajo de campo en plena pandemia hizo que algunas estudiantes declinaran, por las fuertes exigencias que implicaba, pero permite mostrar que el esfuerzo es apreciado por cada una de las que quedaron, logrando resultados y aprendizajes significativos. En ese sentido, un primer paso para salir y observar la realidad fue mirarse hacia adentro y responder ¿Cuál es el futuro que estamos dispuestas a crear cómo comunidad? y de esta manera construir una visión que guíe el fortalecimiento para alcanzar los sueños profesionales del equipo.

2 Territorio y Ciudadanía Plurinacional

Los cambios suscitados en el Estado Plurinacional exigen propuestas que incidan en la formación de una ciudadanía plurinacional. La pandemia y sus efectos aún no asumidos del todo generan un panorama incierto, la sociedad del conocimiento acicatea como nunca asumir la tecnología y el conocimiento como elemento económico de las naciones tomando

en cuenta además los saberes locales y originarios, como reza la nueva Constitución Política promulgada en febrero del 2009.

Es así que los postulados anteriores están referidos en la educación superior a los procesos de la enseñanza-aprendizaje, investigación científica e interacción social universitaria, que desafían asumir compromisos sociales y políticos, que contribuyen a la sostenibilidad del territorio, tiempo/espacio de continuidad histórica, plenitud de la vida, espiritualidad y desarrollo social, biocultural, económico y político.

Abordar este reto implica trabajar desde la educación popular de Freire, la educación ambiental en sus diversas vertientes, la pedagogía del territorio, la perspectiva de género, la mirada decolonial y el pensamiento complejo que permitan la inclusión y equidad a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El marco del que se parte es la Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez, que reza:

[...] toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación; ...la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado; y garantiza la participación social y comunitaria de madres y padres de familia en el sistema educativo¹⁴⁸.

En estos marcos se hace necesario abordar la prolífica obra de Freire y sus aportes que pasan de la pedagogía del oprimido, a la de la esperanza, de la autonomía, de la indignación y la de la tolerancia son el camino que permite avizorar una de las experiencias educativas más influyentes del siglo pasado.

En Freire el acto educativo obliga a pensar conjuntamente con los sujetos cognoscentes preguntas como las siguientes: ¿qué conocer?, ¿quién va a conocer?, ¿cómo conocer?, ¿en favor de qué y de quién conocer, y, por lo tanto, ¿en contra de qué y de quién conocer? No existe educación neutra, no directiva. De ahí que el acto educativo, siendo un acto de conocimiento, sea al mismo tiempo un acto político. El acto de conocimiento exige del educador y la educadora la coherencia entre el discurso y su práctica, de tal forma que se vaya acortando la distancia entre el discurso y la práctica, hasta llegar a entender el discurso desde la práctica y la práctica desde el discurso. (ESCOBAR, 2012, p. 57).

Estas preguntas en su mayoría no resueltas en el acto político del conocimiento y ajena a la práctica/discurso/práctica marcan de manera definitiva a la academia que por su herencia colonial se encuentra divorciada de la realidad pluricultural del Estado.

¹⁴⁸ https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf

En la última década, los movimientos indígenas en países como Ecuador y Bolivia no sólo han desafiado la noción y la práctica del Estado-Nación, sino que también, y por medio de una política diferente, han invertido la hegemonía blanca-mestiza. Son éstas las prácticas que ya posicionan a los pueblos indígenas en los ámbitos local, regional y transnacional como actores sociales y políticos. Las historias (trans)locales y las acciones de estos movimientos confrontan los legados y las relaciones del colonialismo interno —lo que Rivera Cusicanqui (1993) llama la larga duración del colonialismo— tanto como los designios globales del mundo moderno-colonial. En sí, sus prácticas y pensamientos ofrecen mucho en términos de geopolíticas del conocimiento y de la colonialidad del poder. (WALSH, 2002, p. 178).

Referentes fundamentales para abordar y rencauzar el sistema universitario fuera del colonialismo interno para contribuir a la formación de una ciudadanía plurinacional que deje atrás el racismo, el positivismo y el patriarcado rémoras de un pasado muy presente.

Es importante considerar en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en particular y en la Universidad Mayor de San Simón en general, abordar la pedagogía del territorio y la relación con el medioambiente de manera dialógica, ética, cívica ya que:

Las condiciones de existencia de las comunidades dependen de la legitimación de los derechos de propiedad sobre su patrimonio de recursos naturales, de sus derechos a preservar su identidad étnica y su autonomía cultural, para redefinir sus procesos de producción y sus estilos de vida. En este sentido, los nuevos derechos indígenas y ambientales van cuestionando y transformando la norma establecida por el sistema de regulación jurídica de la sociedad, para dar cauce a nuevas demandas sociales y nuevas utopías. Las reivindicaciones de los grupos indígenas, en sus luchas por la dignidad, la autonomía, la democracia, la participación y la autogestión, van más allá de los reclamos de justicia en términos de una mejor, distribución de los beneficios derivados del modo de producción, el estilo de vida y el sistema político dominantes. (LEFF, 1998, p. 68).

Estas condiciones de existencia y la legitimación de derechos pasan necesariamente por todo un sistema, que la academia entiende y puede abordar apoyando la participación y autogestión de los Pueblos Indígenas, sin embargo, para ello se hace necesario contar con una mirada territorial, educativa y política de escenarios cada vez más complejos en un mundo VICA¹⁴⁹.

Entre los elementos a considerar se encuentran aquellos ligados a propuestas globales como la Agenda 21 en las que hay que abordar la Gestión Integrada de los Recursos Hídricos y el Manejo Integral de Cuencas. Dado que el tradicional enfoque fragmentado ya no resulta válido es esencial un enfoque holístico para la gestión del agua como factor determinante en

¹⁴⁹ En 1987, la U.S. Army War College desarrolló el acrónimo VICA para describir la: Volatilidad, Incertidumbre, Complejidad y Ambigüedad del mundo después de la caída del Muro de Berlín.

el desarrollo económico y social. Por ello los gestores locales, gubernamentales como del sector privado, han de tomar decisiones sobre el uso y cuidado del agua¹⁵⁰.

Para la realización de este trabajo fue importante considerar los Sistemas de Información Geográfica (SIG), dado que la cartografía es fundamental en cualquier investigación biocultural.

En una sociedad donde la información y la tecnología son dos de los pilares fundamentales, los SIG son, sin lugar a dudas, la tecnología estandarte para el manejo de información geográfica, y los elementos básicos que canalizan la gestión de todo aquello que, de un modo u otro, presente una componente geográfica susceptible de ser aprovechada. (OLAYA, 2014, p.4).

Estas son las herramientas teóricas fundamentales que permitieron la experiencia que se comparte a continuación.

3 Tecnología Social Para El Reajuste Curricular

La metodología que se aplica tiene dos momentos uno la conformación de un equipo de investigadoras junior dentro de la especialidad de Territorio y del reajuste curricular de la carrera de Ciencias de la Educación, y dos la aplicación de la metodología del Mapeo Integral IMAP de Raúl Aramayo al equipo. Con la participación de diversas comunidades, apoyo interinstitucional, profesionales y estudiantes que han interactuado en contextos educativos informales y bioculturales para incidir en política pública en un Municipio.

La responsabilidad para realizar este objetivo es ardua porque en Bolivia ha sido muy poco el trabajo desarrollado desde las Ciencias de la Educación y la academia en general en este aspecto. En este sentido la investigación aplica la metodología del Mapeo Integral que posibilita miradas conjuntas con/en la comunidad a partir de la construcción de la Visión y como parte de consolidar el equipo afrontando el reajuste de la malla curricular con la intención de aplicarla al territorio.

Por ello se ha propuesto enfocar acciones concretas principalmente de interacción, investigación y formación en tres ejes:

- 1) Educación ambiental, cuidado de la madre tierra y desarrollo territorial-productivo
- 2) Desarrollo educativo social e igualdad de oportunidades intra/intercultural
- 3) Educación en derechos y prevención de la violencia¹⁵¹

¹⁵⁰ <https://www.un.org/spanish/waterforlifedecade/iwrm.shtml>

¹⁵¹ <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/educacion-en-derechos-humanos/>

Cabe aclarar que estos ámbitos se están co-creando actualmente en coordinación con diferentes Entidades Territoriales Autónomas (Gobiernos Autónomos Municipales, instituciones, OTBs, Sindicatos y organizaciones sociales) a través de acuerdos específicos para el desarrollo de acciones de formación pre-profesional, interacción social, e investigación en función de las necesidades de los interesados, en las prácticas preprofesionales que es el proceso formativo de aprendizaje específico que los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la educación asumen a partir de 7mo semestre.

En visitas a las comunidades donde se está trabajando ya se detectaron varios ámbitos de actuación, descritos por los técnicos de las diferentes direcciones e instituciones con las cuales se firmaron acuerdos y convenios (CEDESCO, KAWSAY, CENDA, CEPJA, Dirección de Medio ambiente, Dirección de Desarrollo Productivo de Colcapirhua, Direcciones de Igualdad de Oportunidades, Madre Tierra y Producción de Tiquipaya), en las cuales es importante pensar, decidir y actuar en equipos inter y multidisciplinares, de esta manera se está intentando resolver problemáticas y demandas educativas socio territoriales.

4 Visión, territorio y educación

¿Hacia dónde se dirige la mención de Territorio y Desarrollo educativo Social?, es la pregunta que hace énfasis la aplicación de la metodología del Mapeo Integral. En ese sentido, un primer paso fue salir y observar la realidad, mirar hacia adentro e intentar comprender ¿Cuál es el futuro que estamos dispuestas a crear como equipo?, en este sentido se ha construido con el equipo, una visión que guía la formación humanista en un contexto plurinacional.

Visión: “Aprendices de la educación comprometidas con el territorio para una comunidad plural, sana, limpia y verde”.

Esta se entiende desde la gestión de conocimiento como eje de cada uno de los cuadrantes que explicitan las tetra emergencias de una realidad compleja que se está afrontando, considerando los problemas en el territorio y la biocultura, cómo maneras de alcanzar la visión.

<p>Cuadrante 1: (Paisaje subjetivo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grado de motivación personal de los aprendices para contribuir a la comunidad educativa - Grado de compromiso y responsabilidad de los miembros con el equipo para hacerse cargo de 	<p>Cuadrante 2: (Acciones, Conductas, Capacidades)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia del trabajo práctico sustentado en lo teórico. - Niveles de preparación para afrontar la educación virtual
--	---

las consecuencias de las acciones que realizan	
<p><u>Cuadrante 3: (Valores, cosmovisiones, normas colectivas, religión, etc.)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveles de participación en la gestión y ejecución de proyectos educativos. - Grado de involucramiento de los estudiantes con la educación ambiental y el territorio 	<p><u>Cuadrante 4: (Sistemas prácticos)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia del paradigma educativo vigente - Solidez en los acuerdos entre las necesidades de la comunidad y las políticas municipales - Pertinencia de la aplicación de políticas educativas

Para comprender cada uno de los componentes expresados en los cuadrantes es necesario conocer la descripción que el equipo adjudicó a cada uno de ellos:

a) Grado de motivación personal para contribuir a la comunidad educativa: Es el esfuerzo y limitaciones individuales en el proceso de construir y participar en un programa de educación social productiva territorial en términos de comunidad de aprendizaje.

b) Grado de compromiso y responsabilidad de los miembros con el equipo para hacerse cargo de las consecuencias de las acciones que realizan: Voluntad de poder y participación en las acciones acordadas en conjunto con puntualidad, cariño y reciprocidad.

c) Pertinencia del trabajo práctico sustentado en lo teórico: Equilibrio dinámico y dialéctico entre las actividades y la teoría, reivindicadora y comprometida con: el Vivir Bien y la Madre Tierra.

d) Niveles de preparación para afrontar la educación virtual: Relación entre la tecnología de información y comunicación (TIC) y los usos en el aprendizaje y conocimiento (TAC) y el empoderamiento y la participación (TEP).

e) Niveles de participación en la gestión y ejecución de proyectos educativos: Procesos consensuados con la participación local de los actores a partir de sus necesidades y la conformación de comunidades de aprendizaje.

f) Grado de involucramiento de las familias en el manejo de residuos sólidos: Relación enseñanza-aprendizaje de/en las familias sobre el uso y manejo de residuos sólidos en espacios públicos y privados, vinculados a la política pública ambiental.

g) Pertinencia del paradigma educativo vigente: La crisis ambiental es producto de la crisis civilizatoria y de conocimiento, que amerita un cambio de paradigma.

h) Pertinencia de la aplicación de políticas educativas: Cumplimiento de la Ley 070 en relación a las políticas municipales.

i) Solidez en los acuerdos entre las necesidades de la comunidad y las políticas municipales: Gobernanza plena de/en las comunidades hacia las acciones municipales y la política pública.

De acuerdo a la valoración del Mapeo Integral, la fuerza motriz relevante sobre la que se debe actuar porque si se actúa sobre ella se influye en las demás. Es: Pertinencia del paradigma educativo vigente, que de acuerdo a la descripción anterior influye definitivamente en la construcción de la visión. Y en ello se ha trabajado con cada uno de los actores que se han relacionado con el programa en un primer momento.

Lecciones aprendidas

Como en todo proceso los aprendizajes son variados, sin embargo en este trabajo se resaltan los fundamentales en relación a la construcción de Comunidades de Aprendizaje donde comienza a plantearse la transdisciplinariedad desde las consideraciones que brinda la perspectiva de Género y la Interculturalidad, favorecido por la aplicación de la Tecnología Social IMAP, el mismo que ha permitido una mejor comprensión de la Pedagogía del Territorio considerando el Manejo Integral de Cuencas, la Gestión Integral de Recursos Hídricos y los Sistemas de Información Geográfica.

Finalmente, la Gestión de Recursos de Uso Común - servicios ambientales - gobernanza se están abordado desde planteamientos de reciprocidad y el tercero incluido (Temple y Lupasco) con la mirada en procesos de educomunicación que se aborda desde la ontología del lenguaje. Este proceso implica la necesidad de redactar artículos para publicar y discutir resultados dentro y fuera de los ámbitos académicos.

5 Pedagogía Política del Territorio

Para llevar a la práctica los procesos formativos del reajuste curricular en la mención de Territorio, la comunidad de aprendizaje se ha concentrado en el Sindicato Agrario Esquilan Grande, para aprender sobre: participación, diálogo y recuperación de saberes locales. Donde una manera de incidir en la gobernanza es mediante el fortalecimiento de organizaciones de la sociedad civil haciéndolas parte de las soluciones, junto a los gobiernos locales. Participando en la inversión, investigación, desarrollo de recursos y sobre todo promoviendo la inclusión de mujeres, jóvenes y comunidades indígenas.

La pertinencia organizativa y la participación en una comunidad educada son inherentes a capacidades autogestionarias, de autovaloración, de la Educomunicación y el diálogo de saberes. Estas capacidades, tema candente en la actual Sociedad del Conocimiento, puestas a prueba, implicaron un alto potencial para establecer centros de Gestión de Conocimiento, vinculados a la política pública en términos educativos, económicos, productivos, de adaptación y mitigación al cambio climático, en las asambleas de la comunidad los primeros y segundos domingos de cada mes.

Desafiando a generar formación de técnicos locales vinculados a la Educación Popular de Jóvenes y Adultos, (EPJA) para generar capacidades de la comunidad, por ejemplo: a) Participación comunitaria en la gestión del GIRH y el MIC. b) Planificación, gestión y mejora en el manejo de los Recursos de Uso Común. c) Construcción de filtros familiares y manejo de plantas purificadoras de agua.

Por lo tanto, se concluye que la Gestión Integrada de los Recursos Hídricos (GIRH) es fundamental para abordar la mitigación del cambio climático y la sostenibilidad territorial, como proceso que promueve el desarrollo y manejo coordinados del agua, la tierra y otros recursos relacionados para maximizar el bienestar económico y social de manera equitativa, sin comprometer la sostenibilidad de ecosistemas vitales,

Finalmente es necesario la redefinición de políticas y marcos jurídicos que impliquen la participación local sobre la base de estructuras organizativas locales en consenso para la planificación participativa en política pública, donde las ciencias de la educación juegan un rol central.

Referencias

BOLIVIA. *Ley de la educación N° 070*. Avelino Siñani - Elizardo Pérez. 20 diciembre 2010. La Paz. Gaceta Oficial. Dic. 2010.

ESCOBAR Guerrero, Miguel. *Pedagogía erótica*. México. UNAM. 2012.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México. siglo XXI. 1998.

OLAYA, Victor. *Sistemas de información geográfica*. España. Create Space Independent Publishing Platform (Amazon). 2014.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*. en: SAAVEDRA, José Luis. Educación superior, interculturalidad y descolonización. La Paz: PIEB. 2007. p. 229-245.

O ENSINO RELIGIOSO E OS PROFESSORES INDÍGENAS: planejamento e perspectivas dos Potiguara de Baia da Traição-PB

*Daniel Santana Neto*¹⁵²

*Joselma Bianca Silva de Souza Mendonça*¹⁵³

Palavras-chave: Ensino religioso; Professores indígenas; Planejamento; Disciplina; Alunos.

1 Introdução

A partir do momento que iniciamos o trabalho como coordenadores e professores no município de Baia da Traição-PB, e ter contato com todos os professores indígenas e não indígenas nas escolas e nos encontros pedagógicos, percebemos que em reuniões se organizam para fazer o planejamento bimestral, contemplando todas as disciplinas comuns e específicas. Um planejamento pedagógico que dar mais ênfase a todas as disciplinas, mas que Ensino Religioso é pouco levado em consideração e colocado em evidências como as demais disciplinas, despertou a nossa atenção para estudo sobre a temática. Então, como fazemos parte da equipe de coordenadores que organiza, ministra e acompanha o planejamento com os professores das escolas que estão localizadas nas aldeias Potiguara do município de Baia da Traição e do contexto urbano, decidimos colocar em pauta o Ensino Religioso nas escolas indígenas e não indígenas do município já mencionado. Toda essa visão voltada para o Ensino Religioso, partiu das formações que tivemos sobre a BNCC/MEC e a construção da BNCC/Município.

Levando em consideração essa perspectiva, estabelecemos os seguintes objetivos: Compreender o Ensino Religioso na visão dos professores indígenas e não indígenas nas escolas das aldeias Potiguara do município de Baia da Traição-PB; Entender a importância do Ensino Religioso para a formação integral dos alunos indígenas e não indígenas. Os objetivos pertinentes a temática e a atuação do pesquisador indígena sobre uma problemática na ausência do planejamento do Ensino Religioso, levantou alguns questionamentos a partir da nossa atuação e vivências no campo de estudo. A pergunta central para os professores

¹⁵²Graduado em Antropologia pela UFPB. Especializando em Educação Indígena pelo IPB. Professor da Educação Indígena Potiguara-PB. Contato: danhallbarra@gmail.com

¹⁵³ Graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Mestra em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Doutoranda em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Contato: biancabt24@hotmail.com

foi: Você concorda com o ensino religioso nas escolas indígenas e não indígenas? Onde, obtivemos respostas muito satisfatórias das perguntas destinadas aos professores presentes que responderam à questão em grupo, em dupla e até mesmo, individual. As questões que versam sobre a temática em estudo, da mesma forma tiveram ideias opostas, considerando o posicionamento de cada professor que surgiram em relação ao componente curricular. Mirando as discussões acerca das diferentes formas de apreensão, visamos trazer para o estudo em construção, a importância do Ensino Religioso no contexto das escolas e professores indígenas e não indígenas.

As bases legais a seguir, nos darão fundamentação para dialogar sobre a importância desse componente e sua contribuição para a formação e princípios de cidadania no meio da sociedade como um todo, sobretudo, para as escolas indígenas e não indígenas no contexto Potiguara.

2 O Ensino Religioso: contexto e Bases Legais

O Ensino Religioso no Brasil, traz consigo uma trajetória notadamente ancorada nas bases da cultura ocidental que, durante séculos propôs aos povos ameríndios um rígido sistema de catequese. Através dos jesuítas, missionários da coroa portuguesa, a primazia das coroas ibéricas no plano de evangelização, fez com que a visão monolítica do cristianismo católico se enraizasse na história. As ações educativas se diluíam nos projetos missionários, quando o assunto era promover a disciplina e o trabalho entre as diferentes tribos indígenas. O projeto de evangelização que perpassou os períodos colonial e imperial, era centralizador, dando prerrogativas a igreja católica de interferir na formação educacional e espiritual dos cidadãos. Tal modelo, sofrerá alguns impactos com a chegada da República, momento em que ocorre a separação entre a igreja e o estado, dando ênfase à liberdade de culto, fomentando a criação de bases legais não mais ancoradas na antiga e velha tradição.

A partir de então, se constrói a ideia de um Estado laico e do Ensino Religioso a partir da confissão religiosa do aluno e dos responsáveis por sua educação familiar, (Constituição de 1934). Entretanto, ao longo das constituições que se seguiram na história republicana, mantêm-se como base a mesma redação dos textos constitucionais anteriores, considerando o caráter facultativo do ensino religioso e de acordo com a confissão religiosa familiar.

O Ensino Religioso, está previsto na Base Nacional Comum Curricular e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Composto umas das cinco áreas de conhecimento humano e busca estudar e compreender as diferentes culturas, sem intolerância,

discriminação e violência de cunho religioso, tendo em vista a promoção da cultura de paz. Como qualquer componente composto na BNCC, o Ensino Religioso possui habilidades e competências de modo a promover o respeito à diversidade e saberes tradicionais.

Entretanto, ao longo dos anos, o papel do Ensino Religioso se tornou objeto de diferentes interpretações, que se desdobraram entre diferentes perspectivas teórico-metodológicas, que se debruçaram em torno do caráter confessional ou interconfessional. De acordo a BNCC, segundo a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Religioso,

Foi a partir da década de 1980, (que, grifo nosso) as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram o Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares (2019, p. 366.)

Na prática, esse pressuposto fomenta a ideia de laicidade do estado enquanto defensor da liberdade de crença e de consciência. Isso significa que, independentemente de cor ou classe social, todos os indivíduos possuem a liberdade de se expressar e de defender valores que consideram para si dimensão de sentido.

Esse movimento alcança maior visibilidade a partir da Constituição Federal de 1988 que, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB), reconhece o Ensino Religioso enquanto componente curricular obrigatório para as escolas públicas, sendo sua prática não confessional e sem proselitismos. As afirmações acima são referências na Constituição Federal, através do artigo 210, que determina que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998).

No nosso entendimento, fica evidente que como qualquer outro componente curricular, o Ensino Religioso deve seguir um plano de trabalho definido, considerando os objetivos de aprendizagem, porém, fica a lacuna de que a sua Não obrigatoriedade, contribui para que alguns profissionais da disciplina não deem tanta visibilidade e em algumas situações, se adequem a pequenos improvisos no seu plano de ensino.

Como documento alinhado à Base Nacional Comum Curricular, estão as Propostas Curriculares do Estado da Paraíba, em parceria com o (Fórum Nacional para o Ensino Religioso (FONAPER). No âmbito estadual, em sua Constituição estadual, a Paraíba também contempla o Ensino Religioso através de sua Proposta Curricular, defendendo que,

A temática do Ensino Religioso Não Confessional nas redes públicas de ensino como direito do educando e como obrigatoriedade de oferta por parte do Estado está intrinsecamente ligada aos princípios democráticos e da paz, aos direitos civis e políticos de cada cidadão, bem como dos Direitos Humanos (2019, p. 366).

É sob essa lógica, que se pode pensar o ambiente escolar, como espaço de diálogo de interações e ressignificação de valores individuais e coletivos, tendo em vista o respeito mútuo e a valorização da vida. A partir desse pressuposto, é possível construir democracia. Complementando essa discussão, no artigo 33, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), defende o Ensino religioso fundamentado sob os seguintes pilares: a compreensão da história, a interpretação da cultura, a busca de sentido e a compreensão da experiência religiosa. Esses pilares poderão contribuir para o conhecimento da religião enquanto fenômeno que norteia as diferentes tradições religiosas.

De acordo com a Proposta Curricular do Estado da Paraíba,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) ressaltam a construção de culturas de paz, o respeito ao outro e às relações socioambientais, o direito à vida do/no Planeta, a eliminação das diversas formas de preconceitos e intolerâncias, a educação intercultural, os direitos humanos e a aprendizagem, a laicidade do Estado, a diversidade e liberdade religiosa, pessoas sem religião e outras temáticas que integram o currículo da escola na atualidade (2019, p. 367).

Como objeto de conhecimento que envolve o campo da subjetividade humana, o Ensino Religioso deve considerar a experiência religiosa e o conhecimento das diferentes culturas e tradições, com base nos princípios éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção (BNCC). Elementos como ética da alteridade, interculturalidade, são considerados pela BNCC, enquanto fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso e dessa proposta, porque consideram as histórias, filosofias de vida, valores, memórias e narrativas que denunciam a trajetória de diferentes gerações, culturas e dimensões religiosas.

Com base nessas construções, objetivamos construir o nosso trabalho, buscando dialogar com professores indígenas e não indígenas e algumas escolas indígenas, na certeza de que embora seja constituída de uma etnia, há diferentes formas de manifestações religiosas e culturais entre os Potiguara do município de Baía da Traição, amalgamadas entre valores ocidentais e cultura nativa, que refletem nas opiniões dos professores indígenas e não indígenas e nas formas sobre como conduzir a prática pedagógica.

3 Metodologia

Essa experiência no campo de estudo, está sendo desenvolvida com os professores indígenas e não indígenas da rede municipal de educação do município de Baía da Traição, a partir dos encontros pedagógicos que acontecem em determinadas escolas que são escolhidas para o desenvolvimento do planejamento, seja na cidade ou aldeias, como escolas polo para os professores se encontrarem juntamente com os coordenadores pedagógicos, para a realização do planejamento das aulas, envolvendo “todas” as disciplinas.

Elegemos a metodologia qualitativa, tendo como método o estudo de caso, e os instrumentos para coleta das informações, o questionário contendo apenas uma pergunta subjetiva e a observação participante. Dentre todos os momentos do estudo, foi levantada a questão do Ensino Religioso apenas em dois encontros, onde tivemos a oportunidade de questionar e aplicar a pergunta para os professores presentes. As respostas foram pertinentes da parte dos professores, alegando os mesmos que concordavam com o Ensino Religioso nas escolas e a sua importância para a formação dos alunos. A partir dos dados coletados, iremos aprofundar essa questão com base nos resultados e discussão para uma melhor compreensão das diferentes perspectivas acerca do componente curricular.

4 Resultados e Discussão

A experiência pedagógica está em desenvolvimento. Por se tratar da pandemia que estamos vivenciando, tivemos que interromper as atividades presenciais e trabalhar de forma remota. Porém, diante dos encontros que participamos e mediamos algumas atividades envolvendo o Ensino Religioso, o momento foi oportuno para abordar a disciplina dialogando com os professores, incentivando-os a levar discussões, sobretudo, implicações para a sala de aula e trabalhar com os alunos.

Em um dos encontros que realizamos sobre a BNCC, em fase de apresentação e conhecimento desse documento norteador para a formulação ou adequação dos currículos das escolas e construção ou alinhamento da própria BNCC do município, levantamos a questão: Você concorda com o Ensino Religioso nas escolas indígenas e não indígenas? Sendo uma forma de pensar sobre essa questão e fazendo uma relação com sua prática, seu planejamento de aula e a vida escolar do aluno. Obtivemos respostas que nos surpreenderam, posicionamentos positivos e favoráveis ao Ensino Religioso nas escolas. Para responder essa questão, dividimos o grupo de professores em subgrupos e demos um tempo para que

respondessem e depois apresentassem para todos, como também provocando discussões acompanhadas de observações e outras contribuições.

Sobre as perguntas elaboradas pela nossa equipe, oito grupos responderam que são de acordo com o Ensino Religioso nas escolas, considerando ser uma disciplina que ajuda na formação dos alunos, trabalha a ética, o respeito, os valores, e ter empatia pelo outro. Em uma das respostas obtidas na coleta de informações, os professores responderam que a família é importante nessa formação religiosa da criança, de preparar para a vida escolar. Partindo dessa discussão, alguns professores chegaram à compreensão de que o Ensino Religioso possibilitará o conhecimento de outras matrizes religiosas e culturais, que ambas estão ligadas, tendo ênfase em conhecer e respeitar melhor o mundo a sua volta. Os professores indígenas e não indígenas, consideram que o Ensino Religioso está presente em todos os segmentos da educação, pois falar, discutir e debater sobre assuntos pertinentes ao componente curricular fortalecerá a formação integral do educando.

Complementando a discussão, os professores mencionaram que, diante da realidade do mundo em que vivemos, é de grande importância o Ensino Religioso para a vida em sociedade. Diante do exposto, para nós ficou evidente que a escola tem como um dos papéis de transmitir valores, respeito mútuo, dignidade, solidariedade, humildade e ética, e que os conteúdos devem ser baseados na diversidade religiosa e nos grupos sociais. Sabemos que existem alunos que não possuem religião, e a escola deve respeitar a sua particularidade na convivência coletiva. Da mesma forma, mencionaram que seria uma maneira de combater ou esclarecer mais sobre a intolerância religiosa, tendo como abordagem o Ensino Religioso na escola. Deram ainda, sentido em suas respostas de o Ensino Religioso fazer parte permanente da grade curricular de cada instituição pública, ou seja, de cada escola.

Então, mediante esses oito grupos, apenas um se posicionou ao contrário, dizendo que é contra ao Ensino Religioso nas escolas, justificando, porém, que o nosso país é laico, ou seja, que tem várias religiões, e que pode ter desentendimentos entre pais e escola, alegando que sempre quem ministra a disciplina é seguidor de alguma religião, o que pode transparecer na sua prática pedagógica um ideia tendenciosa e prosélita.

Todos os encontros que participamos a ênfase maior foi para as demais disciplinas, ou seja, tendo mais evidência e valorização por parte de todos os professores e coordenadores, dando menos valorização a disciplina de Ensino Religioso. Entretanto, no último encontro pedagógico dos professores de Baía da Traição, que ocorreu no mês de junho de 2021, onde, na oportunidade, foi levada a proposta da BNCC de Ensino Religioso para que

os mesmos pudessem fazer o planejamento bimestral, percebemos a maior ênfase que se deu ao componente curricular, pois, ao fazer leitura de um dos textos do Ensino Religioso que a própria BNCC trazia, os professores propuseram discutir e inserir conteúdos da realidade do povo Potiguara, contemplando a parte diversificada exposta no documento.

5 Considerações Finais

Compreende-se que a disciplina de Ensino Religioso e os respectivos assuntos, poucos são trabalhados nos encontros pedagógicos, conforme consta a ausência do componente curricular nos planos de aulas dos professores indígenas e não indígenas que analisamos nos últimos três anos de atuação como coordenadores da rede municipal de ensino do município de Baía da Traição. No estudo, abordamos a problemática do Ensino Religioso e o posicionamento dos professores indígenas e não indígenas sobre a importância do componente curricular para as escolas indígenas e não indígenas Potiguara. Percebemos que, embora obtendo resultados positivos quanto a importância do componente curricular, na prática ainda se percebe pouca preocupação da parte dos docentes em elaborar conteúdos e metodologias que direcionem à disciplina.

Para nós, fica evidente que, sendo o universo indígena munido de diferentes representações e formas de crer, acreditamos que o componente deve ser inserido de fato, na grade curricular e nos planejamentos, considerando de suma importância no plano de trabalho dos professores indígenas e não indígenas, para garantir uma formação disciplinar e/ou interdisciplinar, tendo em vista o contexto social dos educandos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997:** Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.**

CRUZ, E. R. Estatuto Epistemológico de Ciências da Religião. In: PASSOS, J. D; USARKI, F. (Orgs). **Compêndio de Ciências da Religião.** São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.

MENDONÇA, Joselma Bianca Silva de Souza. **Entre o tronco e o monte**: convergências e divergências nas espiritualidades dos indígenas Potiguara e do Carmelo Monástico da Paraíba. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

PARAÍBA, **Proposta Curricular para o Estado**. Da Educação Infantil e Ensino Fundamental. João Pessoa – PB, SEED, 2019.

GT 5 – RELIGIÃO, INCLUSÃO E DINÂMICA SOCIAL: DIÁLOGOS E FRONTEIRAS

O presente GT visa compartilhar pesquisas de natureza interdisciplinar que considere o processo de mudanças sociais em que estamos inseridos, as relações de sobrevivência humana, o aprofundamento de insurgências e resistências dos povos e comunidades tradicionais no contexto da Pandemia – Covid 19. Analisa como estes problemas podem impactar na situação destas populações que convivem com a espoliação de seus modos de vida e sua organização sociocultural, decorrentes de ações da sociedade nos planos econômico, ideológico e cultural.

Coordenação:

Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis (UNIFAP)

Dra. Rosângela Siqueira da Silva (UEA e SEMED/Manaus)

Dranda. Regiane da Silva Marques (UCES/Argentina)

A COVID-19 EM TEMPLOS, TERREIROS E IGREJAS NA CIDADE DE MANAUS

*Marilina C Oliveira Bessa Serra Pinto*¹⁵⁴

*Vinícius Alves da Rosa*¹⁵⁵

Palavras-chave: Manaus; pandemia; denominações religiosas;

Introdução

O recorte espaço-temporal deste trabalho compreende a cidade de Manaus- AM, pelo fato de abarcar a pluralidade de denominações religiosas, dado característico do campo religioso, sobretudo, nas metrópoles mundiais, onde há movimentação clara dos deslocamentos, campo-cidade-subúrbios. Temporalmente o escopo compreende o marco sanitário do anúncio da pandemia e do início do isolamento social começado em meados do mês de março de 2020. Portanto, não se trata aqui de consolidar dados aprofundados de uma pesquisa empírica, mas apenas registrar reflexões sobre a problemática, colocada à luz de alguns referenciais teóricos.

As reflexões aqui apresentadas se organizam em dois blocos que contemplarão, quatro vertentes religiosas: duas igrejas cristãs, a Católica Apostólica Romana e a Evangélica representada pela Assembleia de Deus, sendo esta última bastante expressiva na Amazônia e em Manaus. O segundo bloco contemplará duas vertentes religiosas da tradição afro-indígena: os Povos de Terreiro e as Igrejas do Santo Daime. Observou-se, que essa amostragem não abarca a pluralidade existente no lócus da pesquisa, no entanto, a escolha permite a exibição de dados que separam esses dois blocos nas suas cosmo-teologias diferenciadas e antagônicas e como professam sua fé.

Do ponto de vista jurídico, na cidade de Manaus, o marco legal foi o Decreto Estadual nº42.099/2020, publicado na Imprensa Oficial. Assim os centros religiosos passaram a usar

¹⁵⁴ Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1990), mestrado em Filosofia pela Universidade do Porto (1996) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Atualmente é professora Associada IV da Universidade Federal do Amazonas, lotada no departamento de Filosofia. Integra como docente os seguintes cursos de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Sociologia (2008) e o Curso de Mestrado Interinstitucional em Metafísica – MINTER (Universidade Federal do Amazonas e Universidade de Brasília homologado a partir de junho de 2020. Lidera, desde 2014, o OIKOMENE – Núcleo de Estudos e Pesquisas de Religião, Cultura e Imaginário, que são seus atuais campos de interesse.

¹⁵⁵ Doutorando no Programa de Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. Mestre pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia – UEA, Licenciado em Filosofia – FSDB, professor na Secretaria Municipal de Educação em Manaus – SEMED. viniciusalves1@hotmail.com

estratégias de comunicação e realização das suas atividades em rede digitais, englobando atividades de todas as naturezas, quais sejam as de formação, evangelização, encontros, seminários e as atividades litúrgicas. Para os estudiosos dos fenômenos religiosos, importa mensurar em que grau e as estratégias adotadas por cada seguimento religioso, a exemplo do uso das tecnologias digitais, como será descrito a seguir.

As igrejas pentecostais de Manaus no contexto do Covid-19

A pandemia tem sido letal, por isso, os países tiveram que se organizar a partir de medidas rígidas, as quais também foram adotadas no Brasil pelos entes federativos; inicialmente pela lei federal nº 13.979, de 6 de Fevereiro de 2020, e posteriormente pelas legislações estaduais e municipais.

As igrejas evangélicas pentecostais, presentes no cenário político brasileiro contemporâneo, cujo o crescimento deu-se sobretudo por uma mensagem que em sua essência preconiza a cura divina, viu-se acossada e confrontada como nunca antes, e tiveram que incorporar à sua agenda religiosa novas formas de manter a aproximação com os fiéis, o alcance de sua pregação e a manutenção da renda de seus templos.

Tal cenário desencadeou um conjunto de críticas à Bancada Evangélica, que em seus pronunciamentos estava mais preocupada com o fechamento dos templos do que com políticas públicas voltadas para atender os problemas sanitários da população em geral. Com a falta de estrutura sanitária para atender os doentes, tal postura foi um obstáculo para a organização da população contra a disseminação do novo coronavírus, uma vez que a Campanha “Fique em Casa” não foi eficiente, o que mostrou que a população não seria orientada pelos especialistas ou pelos órgãos estaduais e internacionais da área da saúde, então se percebeu que essa sensibilização continua sendo uma demanda política já que o combate ao vírus deve contar, sobretudo, com a participação popular.

Desse modo, nos últimos meses, a Igreja Evangélica Pentecostal adotou novas alternativas de culto, de rito, de campanhas, entre outras práticas. A liderança da Igreja Evangélica Assembleia de Deus do Amazonas (IEADAM), maior seguimento pentecostal do Amazonas, inicialmente mostrou-se resistente às medidas de contenção do corona vírus, vendo nisso uma tentativa do ‘inimigo’ de paralisar o avanço da Igreja e desestruturar as famílias; posteriormente, autorizou os pastores e suas congregações a realizarem as atividades por meio das mídias sociais, além da veiculação de mensagens de conscientização na rádio e TV oficiais da Igreja sobre os cuidados com a Covid-19

A agenda organizada para o primeiro semestre de 2020 sofreu mudanças, contudo, suas atividades não deixaram de acontecer. Cada congregação de Manaus, por exemplo, adotou suas próprias estratégias de culto. As transmissões aconteceram pelo Facebook, Youtube ou Instagram. Reuniões que corriqueiramente ocorriam nos templos passaram a acontecer sob a inspeção de um corpo técnico, ou não, nesses canais midiáticos. As congregações assembleianas fizeram uso de todas essas ferramentas para divulgar e transmitir ao vivo os programas Rede de Jovens, Rede de Mulheres, Rede de Homens, Cultos de Domingo, Santa Ceia e a Escola Bíblica Dominical.

As igrejas pentecostais se utilizam do uso de ferramentas midiáticas, porém, seus pastores tiveram que buscar audiência entre aqueles que frequentavam os cultos pelos seus canais televisivos, bem como por meio de outros, uma vez que anteriormente à pandemia, o uso dessas ferramentas, segundo o discurso religioso era para ter acesso às pessoas que ainda não haviam sido convertidas, ou seja, a televisão, o rádio e as demais mídias sociais tornaram-se uma forma de converter pessoas com a mensagem de Cristo. Com a instabilidade social gerada pela pandemia os meios de comunicação foram usados com mais intensidade para não perderem contato com seus fiéis e recuperar aqueles outrora afastados das igrejas ou conquistar mais pessoas. Ciente dessa necessidade e preocupada em manter a sua mensagem a Igreja Evangélica pentecostal adotou uma postura de combate ao vírus por meios de discursos que atendia o público alvo a saber, pessoas de baixo poder aquisitivo, sem assistência social adequada, que busca soluções para problemas de sobrevivência e de saúde.

Religiões de matrizes africanas e indígenas.

Neste tópico será abordado dois outros grupos religiosos que, embora, se constituam como minorias frente à maioria cristã brasileira, nem por isso deixam de ter um grande número de adeptos. Em primeiro lugar, apresentar-se-á sobre a irmandade do Santo Daime, esta possui na cidade de Manaus quatro igrejas em funcionamento, sem contar com os outros centros ayahuasqueiros na zona urbana e metropolitana, que constituem a União do Vegetal. Vamos analisar, as formas como esses grupos estão vivenciando a ausência do culto coletivo, denominado de “trabalho”, cujo elemento sacro mais importante é a ingestão do chá.

A determinação da suspensão dos “trabalhos” partiu da Diretoria Executiva e do Conselho Doutrinário das igrejas afiliadas ao Santo Daime, cuja sede central fica localizada na Vila Céu do Mapiá, situada na Floresta Nacional do Purus, no estado do Acre. A suspensão

foi publicada no dia 17 de março de 2020, na mídia digital do Facebook. Apesar do difícil acesso à Vila do Céu do Mapiá, anualmente ela recebe grande quantidade de visitantes do Brasil e do exterior, cujo trânsito acontece ou como espécie de peregrinação dos consumidores do sagrado ou como *loci* de pesquisas das áreas mais diferenciadas, tanto que, fora criado um Centro de Documentação e Memória do Santo Daime para armazenar todas as informações produzidas.

Os trabalhos espirituais do Santo Daime seguem o calendário oficial da doutrina, em outra publicação no Facebook, datado do dia 02 de abril de 2020, os dirigentes informavam que: “os trabalhos previstos em nosso calendário oficial estão suspensos. Portanto, orientamos que haja um esforço criativo, por parte dos Conselhos das Igrejas no atendimento das demandas espirituais da Irmandade”.

Outra atividade em suspensão, que é de grande importância para as igrejas é o plantio, a colheita e a produção do chá feitos com o cipó, conhecido como jagube e das folhas, cuja planta é reverenciada com o nome de “rainha”. A atividade, conhecida como “feitio” envolve quase que a comunidade inteira dentro de uma cadeia produtiva e também é cercado por cuidados materiais e espirituais.

Foi possível conversar com os dirigentes de duas igrejas da cidade de Manaus e os mesmos confirmaram o fechamento dos seus centros. Ao perguntar sobre a ingestão do chá, responderam que muitos daimistas possuem em suas casas uma pequena quantidade da bebida depositada em um altar doméstico e, conforme suas necessidades espirituais realizam uma espécie de culto individual ou em família. Cabe observar que a ingestão do sacramental costuma, geralmente, ter um acompanhamento musical, ao vivo ou gravado, são os chamados “hinos”, que ajudam no trabalho contemplativo.

Todo daimista tem o seu “daime de companhia” em casa, seu remédio de cabeceira que é para alguma necessidade, uma doença, o daime sempre ajuda. O daime fica no seu altar em casa, os irmãos que possuem o daime quando é no dia quinze ou no dia trinta que é o dia do trabalho de concentração, toma um daime e escuta os hinos só para manter acessa a chama da fé. Mas não tem nenhum trabalho coletivo, está tudo fechado, cada uma na sua casa com a sua família. O Padrinho Alfredo também faz as suas “lives” e a irmandade acompanha (Dirigente A, entrevista em 07 de junho de 2020).

O Padrinho Alfredo Gregório de Melo é o segundo filho do Padrinho Sebastião Mota, que nos anos 70, no estado do Acre, iniciou a divulgação do Santo Daime no Brasil e no mundo. Após a morte do pai, Padrinho Alfredo, por demonstrar capacidade de liderança espiritual e dotes administrativos foi alçado sucessor no trabalho de construção e organização

da doutrina. Residindo oficialmente na Vila do Céu do Mapiá, o Padrinho cumpre uma agenda anual de viagens pelas igrejas do Brasil e do mundo. As igrejas de Manaus recebem com frequência e de passagem, a visita dos padrinhos e madrinhas oriundos do Acre.

Os conselhos e reflexões do Padrinho Alfredo, assim se impõe para toda a comunidade de forma cara e respeitosa, pela autoridade que o mesmo ocupa dentro da doutrina. Ouvir uma transmissão ao vivo dos Padrinhos e lideranças da igreja, denota uma peculiaridade cosmopolita, pois apesar do centro administrativo estar situado no coração da Floresta Nacional do Rio Purus, o mesmo estabeleceu conexão com as igrejas espalhadas pelo mundo, aqui não há espaço para o detalhamento desse processo, uma das chaves para explicar a circulação intensa de conhecimentos é a heterogeneidade dos habitantes da vila, pela criação da mistura dos habitantes das comunidades tradicionais com pessoas oriundas de todo o Brasil e estrangeiros de várias nacionalidades, que somaram uma expertise promotora da internacionalização da doutrina.

Apesar da irmandade não fazer uso da mídia televisiva no Brasil, nem por isso, deixa de gozar o status do alcance de milhares de pessoas por meio dos seus canais oficiais que se encontram espalhados nas mídias digitais Facebook, YouTube; Sound Clouds; Instagram: Santo Daime Informa; CEDOC Digital (acervo. Santodaime.org; Santo Daime ICEFLU/Nova Dimensão; Canal Jagube; Rádio Jagube; Facebook Vila Céu do Mapiá; Correio Eletrônico para Associados ICEFLU; Canais de centros e comunidades associados a ICEFLU.

O ICEFLU- Igreja do Culto Eclético da Fluente Luz Universal, enquanto representante oficial do Santo Daime, em comunicado geral publicado no dia 12 de maio de 2020, em função do alastramento do Covid-19, resolveu estabelecer orientações para as igrejas associadas, desse modo listou os canais oficiais, acima citados e advertiu a irmandade sobre a grande quantidade de informação circulando em rede:

Reconhecemos muitos outros canais e grupos que, mesmo não sendo oficiais, atendem a expectativa de expansão da doutrina com respeito, ou são de instituições parceiras, ou são de comunidades e centros diretamente ligados ao ICEFLU. Prezamos a liberdade de expressão, mas pedimos atenção aos nossos irmãos e irmãs do mundo inteiro, ao se exporem ou participarem de movimentos em rede que estão acontecendo nestes tempos de isolamento, e que não necessariamente representam nossas raízes ou comungam nossos valores. Continuemos nos unindo em harmonia, amor, verdade e justiça, buscando uma corrente de cura planetária, seguimos conectados em oração.

O que se depreende desse cenário nas igrejas do Santo Daime é que, se a irmandade está resguardada em seus lares, vivendo o isolamento social, com ou sem a ingestão do sacramental, ouvindo os hinários desta doutrina cantada e assistindo as transmissões ao vivo

das lideranças religiosas; também estão se comunicando intensamente utilizando as mídias sociais, a partir do oferecimento diversificado de opções disponíveis na rede. O perfil socioeconômico de renda média e alta, além do nível de escolaridade elevado, dos daimistas que vivem nas grandes metrópoles como é o caso da cidade de Manaus, também parece contribuir para a alimentar essa rede digital, tanto em termos de produção como de consumo das informações

A Pandemia nos Terreiros de Manaus

A cidade de Manaus possui cerca de 1.200 Templos Afro Religiosos, esse dado foi obtido graças à uma pesquisa de georreferenciamento, realizada no ano de 2014, a partir da parceria firmada entre a Associação Toy Badé/ ARATRAMA com a Secretaria de Planejamento do Governo do Amazonas. Entre os dados obtidos foi revelado que somente nas Zonas Leste e Norte da cidade foram identificados um pouco mais de 400 pontos de celebrações litúrgicas de Matriz Afro-ameríndia; isso incluiu desde os grandes Terreiros com a frequência regular de duzentas a trezentas pessoas até as pequenas mesinhas de cura.

Atualmente todos esses centros também estão cumprindo rigorosamente as medidas sanitárias de isolamento social fechando suas portas. Pai Frank do Centro Ilê Axé Arawé Ajúnsún - Casa de Obaluayê, explicou que as obrigações religiosas foram suspensas, no entanto, somente os ritos de grande necessidade é que foram realizados, com um número mínimo de membros.

cito como exemplo as oferendas semanais, que incluem oferendas de Pipocas, Ebôs, respectivamente para Omolu e Oxalá. Elas permaneceram, mas sem os membros, apenas com no mínimo uma ou duas autoridades afro-religiosas. Normalmente são ritos que a grande maioria dos membros participam. Esses ritos ocorreram quase despercebidos. E em silêncio. As consultas com Entidades, que eram semanais, foram suspensas e até esse momento, apenas algumas casas voltaram a atender, por pura necessidade. Visto que nós do Candomblé e Umbanda não temos nenhum tipo de ajuda por parte dos poderes públicos. Cada Casa arca com todas as despesas nela feitas (entrevista concedida em 15 de junho de 2020).

No dia 17 de junho de 2020 houve um chamado para que as redes sociais fossem ocupadas pelo Povo de Terreiro para debater a difícil conjuntura da população negra e tornar pública oficialmente a posição política do segmento religioso. Se, por um lado, houve a obediência às restrições sociais com as Casas fechadas para o grande público, por outro lado, a comunicação e a troca de informações está fluindo em alta velocidade, de uma forma que, talvez, raramente tenhamos assistido na história do uso das tecnologias digitais em relação ao fenômeno religioso.

Os locais de celebrações litúrgicas das religiões de matrizes africanas presentes em todo o território brasileiro incorporam os elementos de uma ancestralidade, todavia, o atual cenário enfrentado pela sociedade em abrangência planetária resultante da pandemia do Covid-19, levou os povos tradicionais da religiosidade dos Terreiros na cidade de Manaus, a estabelecer novas práticas, além de adotar outras dinâmicas acerca das ritualísticas internas.

Conforme afirmou o Babalorixá Abner Osun Layola Awo Fakan Iroso Umbo, que participa do Terreiro de Santa Bárbara Templo do Candomblé (Ilê Axé Opo Tope Mesam Orum), fundado em 1908, situado no bairro São Geraldo (antigo Seringal Mirim):

No início quanto teve as medidas mais severas nós paramos com tudo, nós, do nosso terreiro, paramos e uma grande parte também parou, porém, alguns continuaram, principalmente os terreiros clandestinos, continuaram funcionando, alguns Pais de Santo infelizmente, desobedeceram o isolamento, nós tivemos notícias de algumas pessoas que foram até iniciadas, raspadas, e que houve candomblé em alguns lugares, mas a grande maioria aderiu, tomou as medidas sanitárias, agora que já deve haver a abertura gradual, desse decreto do Governador, pode ter 30% das pessoas no templo, nós do Seringal não estamos fazendo festa pública, estamos fazendo somente as funções internas do terreiro, aquelas funções onde só participam os filhos da casa, a gente nem chama todos, só alguns que vão nos auxiliar, só fazemos as coisas internas, apenas os ritos internos [...] que não tem a necessidade de realizar festa pública, o candomblé público, que precise chamar a praça como a gente diz, que é a sociedade candomblecista, a sociedade da cidade para que compareça naquela festa, esse tipo de festa de liturgia nós não estamos fazendo, a gente só está fazendo as coisas que podem ser realizadas internamente, sem abrir para público de fora, os pequenos atendimentos isolados, um cliente que vai jogar búzios, por hora marcada, vai com máscara, com álcool gel, vai fazer um trabalho para um determinado cliente, isolado, só assim, mas existem terreiros que estão funcionando clandestinos, geralmente esses terreiros não tem documentação, são de pessoas que estão descumprindo o isolamento, nós temos notícia, aqui, acolá, tem um foco de descumprimento, é isso que a gente sabe. (Babalorixá Abner Osun Layola Awo Fakan Iroso Umbo. 39 anos. Manaus, 11-06-2020).

O Pai de Santo referiu-se na entrevista supracitada, ao isolamento social acatado pelos terreiros da cidade, com alguns pontos isolados de descumprimentos relacionados às orientações dos especialistas da área da saúde, diante disso, fica perceptível a mudança das liturgias internas das casas religiosas, em virtude do panorama da pandemia no município de Manaus.

Os terreiros estão localizados por toda a cidade, nos diferentes bairros, tais como: Praça 14 de Janeiro, Tarumã, São Jorge, Morro da Liberdade, São Lázaro, dentro outros, as expressões religiosas, as vezes são denominadas de “batuque”. De acordo com (Ferretti, 2002) a prática do batuque é uma expressão e denominação genérica referente às manifestações afro, integrando instrumentos de percussão, dança, capoeira, luta, religiosidade dos povos tradicionais de terreiro, samba e batucada. Nessa perspectiva:

[...] outros sentidos latejavam dentro dos batuques. Para seus praticantes, podia ser uma fonte de recuperação das energias desgastadas depois das longas e pesadas jornadas de trabalho; podia ser uma maneira de desembaraçar os domingos e dias santos para realizar seus ritos religiosos, celebrar deuses e orixás; reis, reisados e santos protetores (ABREU, p. 21, 2014).

Não obstante, as narrativas da memória social construídas por adeptos dos terreiros de cultos tradicionalmente praticados em Manaus, asseguram que as-mães-de-santo, pais-de santo, e frequentadores, realizam os rituais de suas sacralidades religiosas, inclusive em meio a situação proporcionada pela pandemia do novo coronavírus. Como relatou o Pai Alberto Jorge (Hòunnón Hèviòssòssi), coordenador geral da Articulação dos Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro de Matriz Africana (ARATRAMA):

Desde que iniciou oficialmente o período da pandemia no Brasil, a posição oficial da ARATRAMA, para as organizações a ela filiadas foi a do distanciamento social, quando o Governo do Estado decretou o distanciamento e o isolamento social, e proibiu os cultos e celebrações em templos, igrejas e congêneres, nós imediatamente apoiamos e passamos a incentivar, recomendar, que os terreiros, as searas, as mesinhas, todos os locais de culto e de atendimento ao público seguissem a determinação governamental, de fato, se praticasse o distanciamento como uma forma de evitarmos o pior, a nossa tradição já há duzentos anos mostrava claramente qual é a forma de que os terreiros, as sacralidades de matriz africana principalmente o povo Jeje, se considera aqui no Brasil como Jeje, já fazia no Benim, tendo o local específico para as pessoas que estavam acometidas de doenças contagiosas, locais para descarte de material infectado, para se desfazer de dejetos, locais próprios para guardar remédios, unguentos e até a arquitetura do local, é feito com todo o cuidado de tal sorte que nem mesmo o vento que sopra entra ali naquela parte isolada, se dirigia para as aldeias, ou para lugares de concentração de público [...]. (Pai Alberto Jorge Rodrigues da Silva. (Hòunnón Hèviòssòssi). 60 anos, Manaus, 12-06-2020).

Neste sentido, a posição da instituição ARATRAMA, na situação específica no contexto da pandemia em Manaus, defende as formas integrais de cuidados pessoais e coletivos, pois ao tomar conhecimentos de terreiros que incentivaram aglomerações de pessoas, orientaram suas lideranças para a observação do decreto governamental, com vistas ao bem comum, assim como os devidos cumprimentos legais em favor da manutenção e da defesa da vida.

Considerações Finais

Contrastando a história do cristianismo com a atemporalidade das denominações religiosas que possuem um panteão de deuses mais ampliado, e via de regra associados à

elementos da natureza, pudemos observar estratégias diversificadas de manutenção do sagrado frente à pandemia da Covid-19 na cidade de Manaus.

Em primeiro lugar, todos os centros religiosos obedeceram às determinações sanitárias do isolamento social e fecharam, de fato, suas portas para a grande maioria dos seus adeptos, no entanto, a manutenção da ritualística, em seus bastidores, contou com um número reduzido de uma equipe, seja para dar suporte ao ritual, seja na preparação das performances que entraram em cena nas redes sociais.

O capital político e social exercido pelas igrejas cristãs no Brasil, cujo modelo é acompanhado na cidade de Manaus, talvez se explique pelo tempo de uso dos canais de comunicação televisivos e radiofônicos como estratégias de manutenção e difusão da sua mensagem, em contraste com as denominações afro-indígenas que além de não fazerem uso desses canais, tão pouco estão preocupadas com a questão de um proselitismo explícito.

Os canais midiáticos digitais se colocaram no centro do debate, por estarem exercendo o papel de mantenedores do elo vital entre os produtores e os consumidores do sagrado. Neste sentido, houve um deslocamento dos centros irradiadores da crença, materializados nas edificações das igrejas, dos templos, dos terreiros, dos barracões, das mesinhas, para os aparelhos eletrônicos. Tornando possível, a profissão de fé em qualquer tempo e lugar por meio dos aparelhos celulares, tablets, computadores. Seriam esses os múltiplos altares da modernidade preconizados por (Berger, 2017) ao promover a revisão da questão secular na modernidade?

O cristão ao participar do ato litúrgico em rede, se coloca em posição ambígua, pode estar sozinho, em família e ao mesmo tempo sintonizado com milhares de pessoas ao mesmo tempo, seja da sua comunidade ou de várias comunidades presentes ao redor do mundo. No dia vinte e sete de março de 2020, a imagem do Papa Francisco, Pontífice máximo do catolicismo, completamente sozinho no meio da Praça São Pedro no Vaticano, conduzindo uma bênção na luta contra o coronavírus, no auge da pandemia na Europa, transformou-se em metáfora que certamente entrará para os anais desse momento histórico.

A experiência digital com o sagrado trará consequências que irão abalar a organização eclesial da cultura do sagrado, mesmo porque diante de um futuro incerto o temor pelo contágio da doença em meio às aglomerações mudará o comportamento dos fiéis. Diante dos altares domésticos, talvez, as celebrações digitais coloquem os crentes em posição mais confortável para professarem sua fé. Essa questão de pesquisa demandaria uma investigação com o público consumidor desses bens.

No caso das denominações religiosas consumidoras da ayahuasca, como o Santo Daime e o Povo de Terreiro, que embora, também façam largo uso das mídias digitais, professam, de modo particular, uma Ecoteologia, ainda balbuciante dentro do pensamento cristão, que as coloca numa posição de maior proximidade com o mundo natural, sendo ele mesmo, palco dessas experiências religiosas. Nas visitas feitas aos sites oficiais, que acabaram por tornar-se vitrines de venda desses bens simbólicos, observamos o compartilhamento dessas práticas feitas em pequenos grupos.

Essas religiões compartilham em comum do domínio de técnicas xamânicas, cujos conhecimentos formam ainda grandes lacunas de interrogações, principalmente sobre o xamanismo praticado na Amazônia, fato facilmente explicado pelo poder hegemônico esmagador do cristianismo. Esta tese pode ser observada na distribuição da geografia do sagrado na cidade de Manaus. As grandes igrejas cristãs tanto católicas quanto evangélicas ocupam as avenidas de maior circulação de carros e que dão acesso e interligam as cinco zonas administrativas da cidade.

Os locais de celebração litúrgica das igrejas daimistas concentram-se na Área de Proteção Ambiental do Tarumã, nos limites da zona metropolitana de Manaus e se caracterizam pela proximidade com a floresta e a simplicidade da arquitetura de seus barracões.

Quanto à situação dos Terreiros, segundo o depoimento do Sr. Alberto Jorge, em pesquisa de campo, percebeu-se grande heterogeneidade, do ponto de vista das edificações dos pontos de celebração, que na maioria dos casos, sem identificação, ficam escondidos, e vão desde mansões até choupanas, cujo sigilo é imposto pelos moradores das casas por medo de sofrerem discriminação. No Bairro Cidade Nova, localizado na zona norte, por exemplo, chegaram a identificar cinco Terreiros em uma mesma rua, todos ocultos do restante dos moradores e geralmente, instalados no fundo dos quintais.

Em meio a tantos contrastes e disparidades em relação ao status socioeconômico das denominações religiosas presentes na cidade de Manaus, estamos assistindo a uma certa uniformização na busca pelas experiências religiosas que estão acontecendo pelas vias digitais, em sua essência, presencialmente ou não, trata-se do exercício do poder simbólico, da dominação de corpos e mentes, agora incomodados pela invisível presença do coronavírus.

A primeira pandemia do século XXI girou o eixo mecânico das práticas sociais cotidianas em todos os seus aspectos, em relação ao fenômeno e ao fato social religioso,

percebemos um aumento substancial do seu consumo, cujas motivações pessoais e coletivas, podem ser objetos de outras investigações.

Referências

ABREU, Frede. *O Batuque. A luta braba*. Salvador: Instituto Frede Abreu, 2017

BERGER, Peter. *Os Múltiplos Altares da Modernidade - rumo a um paradigma da religião numa época pluralista*. Tradução Noéli Sobrinho. Petrópolis: Vozes, 2017.

BÍBLIA DE JESURALÉM (1986). Tradução Escola Bíblica de Jerusalém. São Paulo: Paulinas.

COULANGES, Fustel. *A Cidade Antiga - estudos sobre o culto, o direito, as instituições da Grécia e de Roma*. Tradução Jonas Leite e Eduardo Fonseca. São Paulo: Hemus, 1975.

DURKHEIM, Émile. *As formas Elementares da Vida Religiosa - o sistema totêmico na Austrália*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FERRETTI, Sérgio. *Tambor de Crioula: ritual e espetáculo*. São Luís: Comissão Maranhense, 2002.

MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais - Sociologia do Novo Pentecostalismo no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MAFRA, Rosana; LASMAR, Dimas; RIVAS, Alexandre. *O consumo de remédios caseiros durante a pandemia do Covid-19 e a evidência da bioeconomia*. Manaus: Nota Técnica número 7, volume 1 do DEA/UFAM www.ufam.edu.br. Acesso em 17/06/2020.

REZENDE, Justino. *Coronavírus me Faz Lembrar!* Manaus: NEAI- Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas neai.ufam.edu.br. Acesso: 05 de junho de 2020.

RODRIGUES, Abner da Silva - 39 anos. (Babalorixá Abner Osun Layola Awo Fakan Iroso Umbo). Entrevista 01 [11 de junho de 2020]. Manaus, Amazonas. Entrevista concedida a Vinícius Alves da Rosa.

SILVA, Alberto Jorge Rodrigues da - 60 anos. (Pai Alberto Jorge - Hòunnón Hèviòssòssi). Entrevista 02 [12 de junho de 2020]. Manaus, Amazonas. Entrevista concedida a Vinícius Alves da Rosa.

LAPA, Daniel Tomáz da - 47 anos. (Padrinho da Igreja Daimista Céu da Amazônia) Entrevista 03 (07 de junho de 2020). Manaus, Amazonas. Entrevista concedida a Marilina C Oliveira Bessa Serra Pinto.

GONTIJO, Chester de Souza. - 54 anos. (Padrinho da Igreja Daimista Céu do Sol Nascente). Entrevista 04 (06 de junho de 2020). Manaus, Amazonas. Entrevista concedida a Marilina C Oliveira Bessa Serra Pinto.

REBOUÇAS, Frank. - 50 anos. (Babalorixá do Ilê Axé Arawé Ajúnsún - Casa de Obaluayê). Entrevista 05 (15 de junho de 2020). Manaus, Amazonas. Entrevista concedida a Marilina C Oliveira Bessa Serra Pinto.

RELAÇÕES HISTÓRICAS DAS RELIGIÕES E O PAPEL DOS LÍDERES RELIGIOSOS NA SOCIEDADE: aprendizagem através do lúdico

Giordano Cássio da Silva Costa¹⁵⁶

Rosângela Siqueira da Silva¹⁵⁷

Palavras-chave: Inclusão, Líderes religiosos, Ensino Religioso, Aprendizagem significativa.

1 Introdução

O estudo das religiões nos possibilita adentrar em infinitos mundos, cheios de mistérios e de encantos. Quanto mais conhecemos, mais queremos conhecer. Isso vale tanto para os especialistas do assunto, quanto para professores que atuam com o tema na educação escolar. Já para um aluno do ensino fundamental a percepção é bem diferente, para eles as prioridades variam muito nos dias de hoje.

A questão religiosa na história da humanidade é um fator que influencia a vida coletiva dos grupos sociais, deste modo, torna-se um desafio ministrar aulas de Ensino Religioso, já que o papel desenvolvido pelo professor deve ser de mediador do conhecimento, tornando as aulas prazerosas e contribuir na formação de um ser humano integral, ético e consciente do seu papel no mundo. Existem amplas metodologias que o professor de Ensino Religioso pode desenvolver para possibilitar o aprendizado de seus alunos, um dos argumentos importantes que se pretende expor neste trabalho é sobre a ludicidade como suporte pedagógico.

2 Fundamentação teórica

Embora se refira ao ensino religioso, com rara sensibilidade e aprofundamento vem sendo pensado no Brasil que a educação, de modo geral, é imprescindível considerar reflexões por uma perspectiva inclusiva. Por conta dessa importância, cabe lembrar que as

¹⁵⁶ Licenciado em Filosofia, Pós graduado em Ensino Religioso e Informática da Educação Ludopedagogia, Professor na Secretária de Educação do Estado do Amazonas - Seduc/Semed – Manaus/AM. Contato: gjiordano@gmail.com

¹⁵⁷ Licenciada em Filosofia, Doutora em Ciências da Religião, Instrutora Educacional na Secretaria Municipal de Manaus/AM, Pesquisadora do Grupo de pesquisa Mythos – Humanidades, Complexidade e Amazônia vinculado à Universidade do Estado do Amazonas UEA; Grupo de Pesquisa Religião, Cultura e Sociedade vinculado a PUC/GOIAS com área de concentração e pesquisa sobre os elementos que compõem a religiosidade das diferentes sociedades e culturas, suas interações entre religião e outras dimensões da vida social, segundo a perspectiva das ciências humanas em geral. rosaciom@hotmail.com

barreiras das diferenças culturais, nesse caso específico das religiões, as diferenças simbólicas estão em sintonia com o que atualmente se entende por educação inclusiva.

Segundo Vygotsky,

Fica claro, portanto, que uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. [...] tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio das influências sociais correspondentes. (VYGOSTSKY, 2003, p.200)

Sob tal enfoque ressaltado pelo autor, acreditamos que o ensino religioso no espaço escolar deve proporcionar conhecimento das distintas formas religiosas, característica marcante que amplia nossa humanidade. Por outro lado, esses conhecimentos devem ser pensados e planejados por meio de uma transposição didática, metodologia capaz de lidar com as diferenças na qual insere a vida religiosa humana. De forma lúdica, é possível conhecer sobre algumas tradições religiosas e seus líderes, de modo geral, estimula o conhecimento e a concentração do aluno, reforçando sua capacidade de percepção visual.

Com essa perspectiva bem definida, irá permitir a construção do conhecimento das habilidades e atitudes que não se deixam levar por uma categorização entre as diversas tradições religiosas na representação mental dos alunos.

De acordo com Siqueira,

Os conteúdos temáticos do ensino religioso, contém em si a possibilidade que irá permitir a construção do conhecimento, das habilidades, das competências para explicar conceitos fechados, na qual uma ou outra tradição religiosa gozariam de destaque ou reconhecimento oficial, enquanto outras seriam ignoradas ou mesmo negadas (SIQUEIRA, 2015, p. 92).

É nesse entendimento que consideramos ser plausível a inclusão do tema – relações históricas das religiões e o papel dos líderes religiosos na sociedade como conteúdo de aprendizagem do ensino religioso, por meio de atividades pedagógicas lúdicas.

3 Metodologia

Para a realização metodológica, foi elaborado um jogo pedagógico para estimular a percepção, reflexão crítica e o aprendizado dos alunos, os envolvendo na pesquisa, no debate sobre líderes religiosos na sociedade, suas histórias e seus pensamentos. Para a realização da atividade foram utilizadas três aulas.

Na primeira aula, o professor fez a introdução da temática sobre os Líderes Religiosos, o papel deles no seu ambiente religioso e na sociedade. Na segunda aula, o professor foi o mediador da explicação do conteúdo a partir da pesquisa dos alunos. O debate e as dúvidas e as curiosidades foram aos poucos esclarecidas por meio de slides com imagens e conteúdos sobre os líderes religiosos e suas funções. Na terceira aula, incidiu na culminância com a realização de atividades lúdicas.

4 Resultados e Discussão

Por meio das atividades com os jogos pedagógicos, foi possível perceber a interação, a socialização e o aprendizado dos alunos participantes dessas aulas diferenciadas. Em decorrência da amplitude dos jogos nas aulas, foi percebido que ressignificou os conteúdos do ensino religioso. Nessa perspectiva, e a ideia de estimular o aprendizado dos alunos através dessas atividades lúdicas, tão importantes para a formação intelectual, psíquica e social dos alunos, além disso, todos estavam atentos ao assunto, por isso foi possível perceber o alcance da atividade por meio dos jogos.

De acordo com Dohm, os jogos são importantes instrumentos para o desenvolvimento de crianças e jovens, precisamente após as atividades lúdicas foi possível observar que o objetivo foi alcançado por meio das aulas e do jogo pedagógico, nas narrativas dos alunos, a satisfação da participação, o empenho e o aprendizado do conteúdo proporcionou momentos prazerosos e significativos.

5 Considerações Finais

A aprendizagem por meio do lúdico precisa ser vista como uma atividade que professor de ensino religioso pode desenvolver diversas possibilidades de trabalhar conteúdo relacionado com fatores socioculturais da história das religiões e seu papel na sociedade.

A reflexão e o debate por meio do jogo é um fator motivador para encontrar maneiras de fazer a transposição didática dos conteúdos do ensino religioso, já que muitas vezes os conteúdos são inacessíveis, ou mesmo desinteressante para muitos alunos. Dessa forma, o aluno é estimulado a conhecer sobre a diversidade religiosa e maneiras de ser diferente da sua. Portanto, realizar atividades lúdicas em sala de aula utilizando subsídios da história das religiões, por meio das aulas de Ensino Religioso se trata de quão prazeroso e satisfatório é transmitir os conteúdos de maneira diferenciada, ou seja, voltados para o apoiar o aluno removendo barreiras de preconceito, intolerância e racismo religioso.

Referências

ANTUNES, Celso. *O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir*. Fascículo 15. 9 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

DOHME, Vania. *Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 4ª ed. rev. e ampl. – São Paulo: Atlas 2000.

SCHWARTZ, Gilson. *Brinco, logo aprendo: educação, videogames e moralidades pós-modernas*. São Paulo: Paulus, 2014.

SIQUEIRA, Rosangela da Silva. *A relação entre o ensino religioso e a laicidade do Estado*. Tese (doutorado) – Ciências da Religião, Departamento de Filosofia e Teologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.

OLIVEIRA, Vera Barros de. *Jogos de regras e a resolução de problemas*. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PERINI, João Carlos. *Dom Bosco e os jogos: a fascinante pedagogia do santo dos jovens*. Tradução Pe. Humberto V. de Barros. Brasília: RSB, 2012.

RELIGIÃO E POLÍTICA: o apagamento das tradições religiosas Wajãpis frente à BNCC

*Daniel Ribeiro Ferreira Junior*¹⁵⁸

*Marcos Vinícius de Freitas Reis*¹⁵⁹

Palavras-chave: Ensino Religioso; Currículo; Indígenas.

1 Introdução

Este estudo busca analisar e compreender a supressão das tradições religiosas indígenas no tocante à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos anos de 2018 a 2020 e do Referencial Curricular Amapaense (RCA), uma vez que este se dá de maneira articulado à BNCC, sendo os povos indígenas Wajãpis do Amapá como referência para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao se buscar as causas do silenciamento das tradições religiosas indígenas do currículo brasileiro e amapaense, espera-se trazer à tona reflexões travadas no campo de conhecimento da História ao permitir que se discutam temas relacionados à produção e reprodução das manifestações culturais e, sobretudo, religiosas destes povos. Além disso, o impacto que este apagamento tem ao furta da sociedade, em especial, dos sistemas de ensino, a possibilidade de conhecimento e acima de tudo, reconhecimento das tradições indígenas.

Destaque-se que, tanto a BNCC quanto o RCA, são instrumentos fomentadores de políticas públicas, logo, são de extrema importância dentro da sociedade e pensando na questão da supressão das tradições Wajãpis do currículo do Ensino Religioso no Amapá, fortalece o pensamento de que há a necessidade de se estudar e refletir sobre. Ora, pensar as políticas públicas sem a participação das instituições, sobretudo aquelas ligadas e afetadas diretamente por elas, é negar o direito à informação e tomada de decisão sobre aquilo que as impacta, e reforça a ideia deste estudo ao analisar e compreender, por parte dos atores sociais afetados, o que pensam acerca dessa supressão de conhecimentos sobre as manifestações religiosas do currículo escolar.

¹⁵⁸ Mestrando em História Social pela UNIFAP. Professor de Ensino Religioso do Município de Ferreira Gomes. Contato: danielribeirojr@hotmail.com

¹⁵⁹ Doutor em Sociologia. Professor da Universidade Federal do Amapá/Departamento de Relações Contato: freitas@unifap.br

2 Fundamentação Teórica

2.1 A compreensão humana sob a ótica da História Cultural

Uma das maneiras de se compreender o Homem se dá através do uso da historiografia e da compreensão das produções de sua cultura. No entanto, um problema que se apresenta neste campo de investigação, é a própria dificuldade que se tem em definir o termo “cultura”. Para Burke (2006, pg. 13), “não há concordância sobre o que constitui história cultural, menos ainda sobre o que constitui cultura”, logo, a dificuldade em se enveredar neste universo, uma vez que sua identidade ainda está sendo construída. Conforme o autor supracitado, “como em tantas atividades humanas, todas as soluções para escrever história cultural mais cedo ou mais tarde geram questões próprias” (BURKE, 2008, pg.32).

Por outro lado, mesmo com essas limitações de definição, ainda assim esta corrente da historiografia é capaz de realizar a tarefa de compreender o percurso tomado pela humanidade. A História Cultural, área que se tornou mais evidente a partir das últimas décadas do século XX, constitui-se em um campo de investigação que possui como primazia a leitura interpretativa de tudo àquilo que pertence ao Homem, de todas as coisas relativas a ele, como as produções artísticas, a Literatura e a própria Ciência.

Le Goff (2003, pg. 15) defende que a História não pode ser compreendida como uma ciência do passado, porém deve-se levar em consideração que ela é a “[...] ciência da mutação e da explicação dessa mudança”. Esta argumentação torna-se fundamental para as interpretações realizadas pelo campo de investigação da História Cultural, na medida em que, para compreender os acontecimentos presentes, necessita-se buscar as mutações ocorridas na trajetória da humanidade

“A História Cultural pressupõe um método, trabalhoso e meticuloso, para fazer revelar os significados perdidos do passado” (PESAVENTO, 2005, pg. 119) e complementa, pois “pressupõe ainda uma carga de leitura ou bagagem acumulada, para potencializar a interpretação por meio da construção do maior número de relações possível entre os dados” (IDEM, 2005, pg. 119). Corroborando com o autora supracitada, Geertz afirma que:

O conceito de cultura que eu defendo, (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (GEERTZ, 2008, pg. 04).

Assim sendo, compreender os caminhos e descaminhos que levaram o povo Wajãpi a construção de toda sua cultura e manifestações religiosas, oriundas dessa produção cultural e a trajetória desta etnia na busca da afirmação de suas práticas, conduz a melhor maneira de apreender sua história e respeitá-la. Assim, interpretar a realidade e os comportamentos adotados pelos mesmos, bem como todo o papel desempenhado por esse povo nos mais variados aspectos da vida social, inclusive na composição da sua subjetividade e da própria identidade étnica, é imprescindível na medida em que esses aspectos culturais formam “sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros” (HALL, 1997, p. 16).

Quando falamos em políticas públicas para a educação é inegável que a BNCC como política social e educacional, foi criada para atender exatamente o que está preconizado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ou seja, é uma exigência para que de fato esta lei pudesse ser executada, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2009) e pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014). Esse documento normativo, que visa definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (GONÇALVES & ALMEIDA, 2019, p. 965).

Há de maneira clara que a construção da BNCC se apresenta como um cenário de disputas e essa problemática aparecem justamente na conceituação da própria educação, do desenvolvimento humano, do currículo e por fim das políticas educacionais. No entanto, necessita-se ter em mente que esses debates, bem como as próprias decisões acerca da prática do currículo não se findam na demarcação de certos conteúdos ou numa resolução antecipadamente constituída para que sejam abordados nos ambientes escolares.

Por conseguinte, pode-se compreender que existem relações de poder claras na construção e implementação da BNCC, uma vez que é ela quem define o currículo a ser executado pelos sistemas de ensino no Brasil, é a partir dela que os sujeitos serão formados em suas potencialidades e serão capazes de atender ao modelo que lhes foram definidos.

Pensando na questão da abordagem do Ensino Religioso pela nova Base, embora haja discussão quanto à sua presença nos sistemas de ensino, mas sua posição enquanto disciplina torna-a *sui generis*, pois é o único componente curricular devidamente explícito na Constituição Federal de 1988. Não obstante, sua presença na nova Base trouxe um novo aspecto, pois além de disciplina o Ensino Religioso é tratado como área de conhecimento

“cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade” (BNCC, 2018, p. 435).

Isto muito se deve ao fato de os movimentos sociais envolvidos nas discussões sobre a nova BNCC, em especial o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), ter desenvolvido um incansável trabalho de conscientização da classe de professores da área, cursos de formação, congressos, ou seja, uma gama de ações, todas elas voltadas para a aceitação do projeto, acreditado por eles, ser o mais coeso na abordagem do Ensino Religioso na escola.

Pela natureza que disciplina é apresentada na BNCC, pode-se inferir que se trata de uma disciplina fundamental no processo de desenvolvimento humano, sobretudo da formação cidadã, conforme explica Holmes e Silva (2018):

Os educadores por sua vez têm a missão de dialogar, acolher, corrigir e orientar a turma através de uma educação libertadora que inclua todos, tais como: educandos, pais, funcionários, das escolas. Enfim toda comunidade escolar envolvida no processo de uma formação cidadã, que respeita as diferenças, que educa para viver e conviver com o outro (HOLMES & SILVA, 2018, p. 72).

Neste sentido, cabe aos educadores o encaminhamento para uma abordagem mais discursiva, levando os discentes ao crescimento de uma criticidade, muito embora, em outros determinados momentos, outras formas aplicação podem aparecer, mas sempre no sentido da construção ética, da alteridade, da tolerância e do respeito ao diferente.

Ressalta-se aqui o pensamento de Pozzer (2015) onde:

[...] o Ensino Religioso não confessional possibilita o mútuo reconhecimento do diferente e suas diferenças, salvaguardando a liberdade religiosa e não religiosa na educação laica. Não se restringe ao ensino da religião ou das religiões na escola. Mas subsidia a construção de significados e fundamentos para a leitura crítica da sociedade, das relações humanas, da política e da interação dos ser humano com o meio ambiente, através do estudo da diversidade cultural religiosa, como um direito de cada estudante (POZZER, 2015, p.315).

Desta feita, a presença do ensino das religiões e religiosidades no currículo formativo dos discentes é reforçada em sua relevância na medida em que essa perspectiva supera o ensino de doutrinas e dogmas específicos tida no passado e que perdurou por longos, passando a levar um ganho não somente cultural, mas, sobretudo humano.

Embora o ensino da pluralidade religiosa seja assegurado pela Carta Magna, outra problemática se impõe, diz respeito à laicidade presente no Brasil, embora o país seja reconhecido como um país laico, diversos seguimentos da sociedade não conseguem

respeitar a diversidade cultural e religiosa. Logo, “esse contexto pode se estender no campo educacional, especificamente na sala de aula, tendo em vista que esse espaço funciona como centro difusor de conhecimento e das ideologias que podem influenciar a forma de pensar do educando” (HONORATO, 2015, p. 34).

De maneira a contornar essa confessionalidade, a BNCC se apresenta com um ensino não confessional, respeitando as normatizações presentes na legislação brasileira. Esta normativa cita como proposta como deve ser a aplicabilidade dos conteúdos desta disciplina, onde se insere no currículo o ensino das Identidades e Alteridades, Manifestações Religiosas e Crenças Religiosas e Filosofias de Vida.

No entanto, para que de fato isso ocorra, suscita-se outra discussão e diz respeito à formação necessária para que o docente possa atuar. Isto ocorre devido à forma como o Fenômeno Religioso se apresenta, pois da maneira expressa pela BNCC os conhecimentos devem ser produzidos dentro do âmbito da área de Ciências Humanas e Sociais, dando destaque a um Conhecimento das Ciências das Religiões.

As vistas disso, os movimentos sociais que lutam pelo Ensino Religioso, bem como os especialistas da área e a própria academia brasileira através de seus pesquisadores defendem que, para efeitos de formação inicial desejada para o docente, seja a Licenciatura em Ciências da Religião, pois esta permite ao profissional formado a clara e perfeita compreensão do Fenômeno Religioso e conduz a melhor direcionar o discente a perceber e a estudar estes conteúdos, pois “dela que dê conta da responsabilidade social que tal ensino demanda, evitando-se o proselitismo e a doutrinação, garantindo-se a democracia e o multiculturalismo” (CORTELLA, 2007, p.20).

Consequentemente, o componente curricular deve primar por parte do docente, a perfeita acepção do que é o fenômeno religioso e para que o processo formativo do aluno possa ser o mais plural possível, respeitando as particularidades de cada manifestação religiosa. Assim, nas palavras de Junqueira (2005):

[...] é necessário proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; assim como subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável (JUNQUEIRA, 2005, p. 17).

Destarte, pensar nesta disciplina pautada no ensino da pluralidade, da alteridade, do respeito ao outro e das diferenças, torna-se primordial a formação inicial e continuada do docente. Além disso, perpassa por repensar a BNCC, porque por mais que traga em seu bojo essa exigência, o currículo possui uma lacuna, pois há a supressão das tradições religiosas indígenas e conseqüentemente dos Wajãpis. A normativa desconsiderou o que é preconizado na legislação vigente e em todas as normativas relativas ao Ensino Religioso. Sendo assim, torna-se necessário levantar essa discussão no meio acadêmico, em nível local através da Secretaria Estadual de Educação e com os próprios profissionais docentes.

3 Metodologia

A pesquisa em desenvolvimento consiste num estudo teórico e empírico, tendo como método a História Oral e que possui uma abordagem qualitativa, propondo-se a compreender o porquê houve apagamento das tradições religiosas indígenas do Referencial Curricular do Estado do Amapá, sendo este articulado com a Base Nacional Comum Curricular. Para Thompson (2005, p.197) “Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”. E mais, “é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea” (ABERTI, 2005, pg. 155). Logo, a escolha pelo método deu-se na medida em que o seu uso será capaz de compreender e interpretar as significações das narrativas decorrentes dos pesquisados, criando um espaço confortável para que possam relatar suas memórias.

4 Considerações Finais

A BNCC enquanto instrumento de exercício de política pública no âmbito educacional aqui exposta, traz consigo uma deficiência ao silenciar os indígenas no que tange as suas manifestações culturais e religiosas dentro do currículo de Ensino Religioso.

Pensar esta disciplina a partir de uma compreensão plural faz-nos refletir sobre este silenciamento, uma vez que é função também do Ensino Religioso permitir com que o aluno entenda as implicações das religiões, religiosidades e filosofias na vida dos sujeitos nos mais variados ambientes e lugares ao mundo.

O presente estudo em desenvolvimento vem buscando compreender este silenciamento a partir dos mais variados atores atingidos e envolvidos direta ou indiretamente por essa política pública.

Acredita-se que com este estudo possamos de fato demonstrar que as causas deste silenciamento são diversas, e envolvem desde a falta de interesse dos mais variados agentes públicos, bem como há por parte dos indígenas falta de interesse nas questões educacionais quando se trata de escolas não indígenas, no entanto, quando são discussões para as escolas indígenas, há um interesse muito maior.

Referências

- ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2020.
- BURKE, P. **O que é história cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.
- BURKE, P. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- CORTELLA, M.S. Educação, Ensino Religioso e formação docente. SENA, Luzia. (Org.). **Ensino Religioso e formação docente: ciências da Religião e ensino religioso em diálogo**. 2 ed. - São Paulo: Paulinas, 2007.
- COSTA, M.O. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: uma proposta fundamentada na Ciência da Religião. **Revista Diálogo: Religião e Cultura**, n 79, p. 54-58, agosto/setembro de 2015.
- CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa [Portugal]: Difel, 1990.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13º reimpr. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 2008.
- GONÇALVES, R. M; ALMEIDA, T. P. de. A Bncc e o Ensino Religioso em tempos de relações de poder e interesses ocultos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 963-974, set./dez. 2019.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, p. 15-46, jul/dez. 1997.
- HOLMES, M. J. T; SILVA, M. da P. da. Ensino Religioso na visão da bncc na prática pedagógica. interfaces contemporâneas entre religião e educação na Amazônia. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. **REVER**, ano 15, n. 2, Jul/Dez, 2015.

LE GOFF, J. História. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESAVENTO, S. J. Representações. **Revista Brasileira de História**, v.15, nº 29, 1995.

POZZER, A. et al. (Org.). **Ensino Religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: História Oral. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E ENSINO RELIGIOSO: uma perspectiva multicultural partir do olhar dos alunos da EJA

Núbia da Costa Pantoja¹⁶⁰

Rosângela Siqueira da Silva¹⁶¹

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Inclusão, Ensino Religioso.

1 Introdução

O Estado do Amazonas apresenta uma riqueza diversificada de manifestações culturais, traz consigo a miscigenação de povos e identidade étnicas com variações, principalmente dos povos indígenas. Isso nos levou a propor um projeto com alunos da EJA, Ensino Fundamental – 4ª e 5ª na Escola Municipal Rodolpho Valle – Bairro da Redenção Município de Manaus/AM. Para tanto, o tema está diretamente ligado aos conteúdos programáticos nas séries trabalhadas, buscando trazer uma reflexão sobre as manifestações religiosas e tradições culturais dos diferentes povos e matrizes religiosas.

Dessa forma, os alunos estabeleceram momentos de pesquisa, análise e debates, sendo os protagonistas das atividades na sala de aula, tendo como resultado ao longo da pesquisa o conhecimento sobre os aspectos da diversidade cultural no Amazonas.

Assim sendo, as manifestações culturais e o Ensino Religioso, vem sendo pensado na Educação de Jovens e Adultos a partir da proposta pedagógica, centrada na inclusão, de modo geral, visando superar preconceitos, sobretudo, das diferenças religiosas e culturais.

Embora compreendamos que a diferença é nossa marca na história da humanidade, fundamentalmente, respeitar as diferenças incide em conhecer para conviver com pessoas ou grupos diferentes. Nessa perspectiva, articular o Ensino Religioso com uma perspectiva multicultural de identidades e diferenças étnicas, é imprescindível para ampliar nossa humanidade.

¹⁶⁰ Professora na Secretaria Municipal de Educação – SEMED/AM, atua como professora de mídias educacionais para o ensino fundamental I, Ensino da Língua Inglesa, Artes e Ensino Religioso na Educação de Jovens e Adultos – EJA

¹⁶¹ Licenciada em Filosofia, Doutora em Ciências da Religião, Instrutora Educacional na Secretaria Municipal de Manaus/AM, Pesquisadora do Grupo de pesquisa Mythos – Humanidades, Complexidade e Amazônia vinculado à Universidade do Estado do Amazonas UEA; Grupo de Pesquisa Religião, Cultura e Sociedade vinculado a PUC/GOIAS com área de concentração e pesquisa sobre os elementos que compõem a religiosidade das diferentes sociedades e culturas, suas interações entre religião e outras dimensões da vida social, segundo a perspectiva das ciências humanas em geral.

2 Fundamentação teórica

ensino e aprendizagem que nos insere no tema sobre as diferenças culturais, deve ser o lugar propício e responsável pelo desenvolvimento ético dos alunos, abranger o direito a vida plena das diferenças humanas e suas subjetividades. Segundo Zabala, (2007, p.131) “ensinar competências implica saber intervir em situações reais”, ou seja, por ser reais são sempre complexas. Para Siqueira (2010, p.45) as manifestações culturais nas descrições dos antropólogos e historiadores permitem considerar a presença de elementos estruturantes do campo simbólico, alusivos as expressões religiosas da cultura brasileira. Ressalta a autora:

As manifestações da cultura popular de caráter coletivo no Brasil, caracterizam-se pela forma autoritária com que se deu a transposição dos valores ibero-europeus oficiais e religioso pela incapacidade de controlar a participação da cultura dos nativos e dos escravos que eram colocados sempre à margem das festividades de caráter público, Entretanto, iriam infiltrando-se pelos desvãos dos rituais civis e religiosos acabando por transformar em diversão pessoal e coletiva do que lhes eram apresentados como eventos oficiais ou de devoção (SIQUEIRA, 2010, p. 45).

É nesse contexto que percebemos uma troca multicultural, ou seja, a pluralidade de culturas, religiões, etnias, formas de perceber o mundo, estão profundamente presentes na formação das identidades regionais do povo brasileiro. Por isso, necessariamente precisam ser reconhecidas nas aulas de ensino religioso da EJA.

Deste modo, as manifestações culturais e religiosas compõem grande valor e sentido, é parte fundamental na formação dos indivíduos, e que perpassa pela defesa de valores sociais pautado na transmissão e na assimilação de conhecimentos desvinculados de práticas pedagógicas distorcidas e discriminatórias no ambiente escolar. Todavia, tornam oportunas para reflexões relacionadas a inclusão, liberdade de crença, direito à diferença, abolição do racismo e fundamentalismo religioso. Para completar essa reflexão, ressaltamos que o ensino religioso na organização das aulas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, precisa contribuir com a formação crítica dos alunos, partir de pressupostos científicos.

3 Metodologia

O método de foi possível a partir do método dedutivo, tendo em vista que a pesquisa se desenvolveu no campo teórico-interpretativo da realidade. Os procedimentos metodológicos incluíram como elemento norteador as diferentes narrativas do campo simbólico, a partir das manifestações religiosas e das festas sagradas, tendo em vista a análise do fenômeno religioso. Considerando que a pesquisa se desenvolveu no campo teórico-interpretativo da realidade, a utilização da dedução foi necessária, pois há uma cadeia

de raciocínios em conexão descendente, ou seja, do geral para o particular. Dessa forma, a abordagem das diferentes formas de discutir e analisar o objeto de estudo, de maneira específica, o caminho utilizado considerou métodos histórico, comparativo e de observação.

Nessas observações o primeiro levantamento foi bibliográfico, o espaço utilizado foi o laboratório de informática da escola, por meio de pesquisa em sites específicos, com isso, os alunos buscaram uma coleta de dados das manifestações culturais do Estado do Amazonas, enumerando as principais festas, elencando crenças, mitos e ritos da cultura dos povos da floresta e ribeirinhos. Os dados dessa revisão bibliográfica foram coletados de modo contínuo e, após esses procedimentos foi importante para os alunos dividiram várias temáticas entre si e produziram materiais diversos para a culminância e apresentação que se desenvolveu na sala de aula.

4 Resultados e Discussão

Observou-se o estímulo e interação entre os alunos das diferentes faixa etárias da EJA, sentimento de trabalho mútuo, respeito as diferentes formas de manifestações culturais, desenvolvimento da autoestima dos alunos da EJA, expressão corporal por meio das diversas danças que eles tiveram que produzir, oralidade e senso crítico a partir desse trabalho de pesquisa e iniciação científica, especificamente, identificando as manifestações de uma sociedade multicultural e visibilizando os diferentes aspectos da cultura regional. Foi observado uma profunda reflexão da condição humana, sobre a importância entre a aceitação e a negação de direitos e subjetividades do indivíduo e diferentes grupos sociais.

5 Considerações Finais

O desafio das aulas de ensino religioso na perspectiva multicultural, partir do olhar dos alunos da EJA, procurou favorecer a possibilidade do conhecimento e reconhecimento da diversidade presente nas manifestações das culturas religiosas no Amazonas. Deste modo, por meio deste trabalho oportunizou-se aos alunos da EJA o direito ao protagonismo. Nesse processo de construção de conhecimento, vale ressaltar que por meio desse trabalho, muitos alunos descreveram sobre suas origens culturais, seus próprios saberes, suas convicções religiosas, associada à liberdade de expressão, consciência, com a autonomia individual e respeito ao outro diferente.

Referências

AZEVEDO, Luiza Elayne Correa. Uma viagem ao boi-bumbá de Parintins: do turismo ao marketing cultural. Somanlu. **Revista de Estudos Amazônicos**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. p. 59-75, maio 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. 4 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2000.

SILVA, José Maria da. Música brega, sociabilidade e identidade na Região Norte. **Revista ECO-Pós**, [S.l.], v. 6, n. 1, jun. 2009.

SIQUEIRA, Rosangela da Silva. **A festa do Boi-bumbá no Amazonas**: instrumento pedagógico na composição e manutenção da identidade cultural do jovem. Dissertação (Mestrado). Ciências da Religião, Departamento de Filosofia e Teologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010.

RELEVÂNCIA DO ENSINO RELEGIOSO NA FORMAÇÃO HUMANA

Marcina de Barros Severino¹⁶²

Palavras-chaves: Ensino Religioso; Conhecimento; Diversidade; Respeito.

1 Introdução

O Brasil é um país plural. Muitas raças e etnias compõe a formação do povo brasileiro. Isso explica a rica diversidade cultural do país. Porém, o Brasil não está livre de conflitos e violência em decorrência da discriminação e intolerância da cultura do outro.

O objetivo do texto é ressaltar o papel do componente curricular, Ensino Religioso, na formação humana dos educandos. O Ensino Religioso de matrícula facultativa é uma disciplina indispensável a formação integral do cidadão. Um espaço de estudo, diálogo, compreensão e respeito que contribui para a melhora nas relações em sociedade.

O artigo está dividido em três seções. Inicialmente é realizada uma revisão bibliográfica para entender o conceito de cultura, fenômeno religioso, religião e liberdade religiosa. Demonstra-se a necessidade de conhecimento sobre as religiões para a implementação de uma cultura de paz no ambiente escolar. Para isso é preciso ver, ouvir e conhecer o outro sem anulá-lo naquilo que lhe é peculiar, garantindo, assim, o direito à liberdade de consciência e de crença assegurado pelo artigo 5º, VI da Constituição Federal de 1988. Em um segundo momento destaca-se a importância de se aplicar os pressupostos éticos e científicos na análise das religiões. E por fim, estimular o diálogo e o respeito entre os diferentes demonstrando que as diferenças nos enriquecem.

2 Fundamentação teórica

Proponho pensar o conceito de cultura, pois a cultura revela características próprias de um determinado povo. Ao conhecer a cultura conhecemos também as pessoas que estão inseridas nela. A capacidade de criar é uma estrutura inata em todo ser humano. Criar é cultura. Geertz (1989, p. 24) conceitua cultura como “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, a cultura não é poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos”. É um padrão

¹⁶² Pós-doutoranda em História, doutora em Ciências da Religião, mestra em Ciências da Religião, graduada em Ciências. Professora do Ensino Fundamental II, do Estado de Minas Gerais. Contato: marcinabarro24@gmail.com

de significados que são incorporados em símbolos e transmitidos historicamente. Por meio da cultura “os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento em relação à vida” (GEERTZ, 1989, p. 24). A cultura é adquirida por meio de símbolos. Ela permite a comunicação que é transmitida também de maneira simbólica.

As práticas sociais são baseadas no sentido encontrado na cultura em que os indivíduos estão inseridos. Oferece um modelo de comportamento a ser seguido pelos indivíduos. Torna inteligíveis os comportamentos. Segundo Berger (1985), o processo de construção do humano no mundo se dá pela exteriorização, pela objetivação e pela interiorização. A sociedade controla e pune a conduta individual. O ser humano tem de se comportar conforme a cultura em que está inserido. Mesmo sem perceber, o indivíduo aciona o conhecimento que foi incutido em seu subconsciente.

Cultura e identidade “são conceitos que remetem a uma realidade vista por dois ângulos diferentes” (CUCHE, 1999, p. 14). “A cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas” (CUCHE, 1999, p. 176). O processo de construção de identidade se dá também por meio de imagens significativas.

O centro de qualquer expressão cultural está no momento religioso (BELLO, 1988). A religião tem como uma de suas funções motivar o ser humano a modelar as informações disponibilizadas na cultura, já que ela lhe confere significado (GEERTZ, 1989). Segundo Bourdieu (2007), a religião é um conjunto de práticas e representações revestidas de caráter sagrado. É uma linguagem simbólica de comunicação e pensamento. Faz parte do mundo natural e social formando um todo organizado. “A religião é um empreendimento humano pelo qual se estabelece um cosmo com o sagrado” (BERGER, 1985, p. 38). O sagrado confere significado às vivências humanas. Ele coloca a vida humana numa ordem. Os mundos que o homem constrói estão ameaçados pelas forças do caos e pela realidade inevitável da morte. A religião tenta conceber o universo como humanamente significativo (BERGER, 1985). O terror do mistério do totalmente Outro é um motivo condutor do encontro com o sagrado (BERGER, 1985). Segundo Otto (1985), o sagrado desperta medo. Um mistério que faz tremer. A incapacidade de manipular o sagrado gera medo. Ao mesmo tempo em que atrai também repele. Otto trabalha a alteridade do sagrado, o totalmente Outro nunca se deixa captar por completo. Tão perto e tão longe ao mesmo tempo.

Para tal intento, utiliza-se a pesquisa bibliográfica. Toma-se como referenciais de análises a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

bem como textos disponibilizados por periódicos e eventos científicos, teses, dissertações e, ainda, produções de pesquisadores que se debruçaram sobre a temática Ensino Religioso. A abordagem pretendida é a reflexão crítica.

3 Resultados e discussão

O que ensinar na disciplina Ensino Religioso? Quais os desafios?

A disciplina Ensino Religioso provocava polêmica e muitas vezes o professor/professora era obrigado/a a trabalhar apenas com os valores humanos para não constranger ninguém. O tema Religião não podia ser mencionado muito menos discutido. Porém, com a inclusão do Ensino Religioso como Área de conhecimento e Componente curricular o ensino sobre religião passa a ser tratado a partir de pressupostos éticos e científicos. Propõe-se um Ensino Religioso diferente de reverência ao outro. “Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida” (BNCC, 2017, p. 436).

O Ensino Religioso tem como unidades temáticas: identidade e alteridade, manifestações religiosas, crenças religiosas e filosofias de vida que amplia o autoconhecimento dos educandos e valoriza o que nos faz diferentes. “Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal” (BNCC, 2017, p. 436 - dos objetivos do ER). “O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz” (BNCC, 2017, p. 437). Rodrigues (2017), afirma que a construção do conhecimento ocorre por meio da abordagem reflexiva da religião enquanto categoria epistemológica com o objetivo de descrever, comparar e analisar os sentidos e as funções da religião.

4 Considerações Finais

Portanto, o Ensino Religioso é uma disciplina importantíssima para a formação integral do educando porque contribui para a compreensão das relações humanas. A violência religiosa ocorre desde o âmbito virtual até espaços públicos como a escola. Um propagador de violência religiosa é a falta de conhecimento. Quando se conhece a diversidade cultural o outro deixa de ser uma ameaça. Ao disponibilizar conhecimento acadêmico sobre as religiões e as culturas dos diversos povos pode-se abrir os olhos e os ouvidos para entender o outro em suas peculiaridades. Trabalhar as semelhanças e as diferenças entre as diversas denominações religiosas pode ser um caminho para o diálogo. O conhecimento dessas diversidades combate o preconceito, a discriminação e a violência criando um ambiente de respeito e de admiração. O conhecimento e o diálogo são as melhores estratégias para promover o respeito e o reconhecimento pelas diversidades religiosas.

6 Referências

- BELO, Ângela Alves. *Culturas e religiões: uma leitura fenomenológica*. São Paulo: EDSC, 1988.
- BERGER, Peter. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. Tradução José Carlos Barcelos. São Paulo: Paulus, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 10 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 5/2018: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências*. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file> Acesso em 10 maio 2021.
- CROATTO, Severino. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. São Paulo: Paulinas, 2010.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. São Paulo: Vozes, 2002.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988.

OTTO, Rudolf. *O sagrado*: um estudo do elemento não-racional na ideia do divino e a sua relação com o racional. Traduzido por Prócoro Velasques Filho. Imprensa Metodista, 1985.

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

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso e área de conhecimento. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. (Orgs). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

TEIXEIRA, Faustino. *Cristianismo e diálogo inter-religioso*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Faustino. *Cultura religiosa: as religiões no mundo*: 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GT 6 - ENSINO RELIGIOSO, CULTURAS E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Propõe discutir questões relacionadas às histórias, culturas, territorialidades e religiosidades dos povos africanos e afro-brasileiros. Acolherá pesquisas e propostas de trabalho que problematizem concepções e práticas (re)produzidas historicamente acerca das manifestações religiosas de matrizes africanas, a partir dos campos da Educação e da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), bem como estudos voltados para implementações do ensino religioso ligadas à temática das religiões afro-brasileiras.

Coordenação:

Dr. Fabiano Aparecido Costa Leite (CONERES)

Dr. Valdicley Euflausino da Silva (UERN)

Me. Gilciana Paulo Franco (UFJF)

ENSINO RELIGIOSO E RACISMO RELIGIOSO: a mentalidade colonial nas práticas docentes hodiernas

*Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo*¹⁶³

*Valdicley Euflausino da Silva*¹⁶⁴

1 Introdução

Neste trabalho foi problematizado e discutido sobre o Ensino Religioso (ER) e o racismo religioso na educação pública, tendo por objetivo analisar quais são as relações e possíveis implicações existentes. As indagações acerca da temática emergem por ser possível perceber uma postura intolerante e racista por parte de alguns(as) profissionais responsáveis pelas mediações pedagógicas do Componente em questão.

Constatamos, com a pesquisa, que as práticas pedagógicas que contribuem para a perpetuação de discursos racistas, intolerantes e preconceituosos, no ER, são de origem colonial. Isso porque, desde os processos invasivos no Brasil, iniciados no século XVI, o Componente vem sendo configurado enquanto ensino da religião cristã, em outras palavras, catequese.

Não obstante, em diversas localidades do país, esse discurso, muitas vezes disfarçados de ecumênico, ainda é vigente. Uma das principais consequências da perpetuação desse tipo de discurso corresponde ao fato de os saberes afro-brasileiros continuarem marginalizados nos currículos pedagógicos do ER das escolas públicas brasileiras.

Portanto, a caráter de considerações finais, ressaltamos ser necessário um debate mais profundo sobre quais são os avanços que o ER, a partir do discurso da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) (CR), pode promover no combate contra o racismo religioso e sobre o real comprometimento na luta antirracista nos currículos pedagógicos das CR.

¹⁶³ Discente do curso de Ciências da Religião na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pesquisador voluntário no projeto de pesquisa PIBIC-UERN, intitulado *Laicidade, Ética e Formação Docente em Ensino Religioso*, sob orientação do Professor Mestre Valdicley Silva. Contato: paulomelo@alu.uern.br

¹⁶⁴ Docente do Departamento de Ciências da Religião – UERN. Graduação em Ciências da Religião – UERN. Mestrado em Educação – UERN. E-mail: valdicley_bambucha@yahoo.com.br

2 Ensino Religioso e suas origens coloniais no Brasil

Atualmente, o Componente Curricular do ER está assegurado enquanto área do conhecimento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), igual outros Componentes como História, Filosofia e Ciências. No entanto, permanecem os inúmeros debates a seu respeito no âmbito político-educacional, devido os aspectos coloniais ainda existentes nas mediações pedagógicas de muitos(as) docentes, assim como a existência de posturas intolerantes e racistas.

Esses resquícios coloniais se perpetuam e se renovam ao longo da história do ER no país, isso porque a disciplina, no decorrer da sua trajetória, vem sendo utilizada como catequese, isto é, a transmissão de dogmas religiosos com a finalidade de converter os indivíduos a uma determinada religião, que é considerada como superior (MELO; SILVA, 2021). Ademais, é importante ressaltar que no período colonial, existiam pelo menos dois meios de catequizaçã, a de aldeamento, destinada aos povos indígenas, e a paroquial, destinada aos portugueses (MELO; SILVA, 2021). Portanto, o ER, caracterizado enquanto instruçã religiosa (RODRIGUES, 2017), era o meio utilizado para alcançã tal finalidade proselitista neste período.

No Império brasileiro (1822-1889), constitucionalmente, a Religiã Oficial do Estado era a Católica Apostólica Romana. Desse modo, embora a educaçã tenha passado por algumas tentativas de adequaçã no século XVIII, como a reforma pombalina, que propôs um ensino nos moldes do iluminismo (MELO; SILVA, 2021), o ER continuou sendo utilizado enquanto aparato ideológico do Estado, e sendo legalizado sob a égide de ensino da religiã católica (RODRIGUES, 2017).

Em diante, no final do século XIX, com o Proclamaçã da República e a publicaçã da Primeira Constituiçã Republicana em 1891, a qual instituiu a separaçã oficial entre Igreja e Estado, a discussã sobre o ensino público de caráter laico começa a entrar em voga (RODRIGUES, 2017; TORRES, 2012). O ER, neste cenário, não esteve presente no texto constitucional, pois a prerrogativa era que “a educaçã deveria ser ausente de informaçã religiosa, tendo o ensino leigo como premissa” (RODRIGUES, 2017. p. 45).

No entanto, Francisco Campos, em 1931, promove o retorno do Componente nos sistemas públicos de ensino, através da Reforma de nº 19.941 (SAVIANI, 2013). Assim, influenciada por essa reforma educacional, o ER volta a ser expresso na constituiçã de 1934 (TORRES, 2012). Desse momento em diante, ele aparece nas constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988 (RODRIGUES, 2017).

No ínterim dessa discussão, durante as inúmeras controvérsias constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da época, publicada em 1961, legitimava o viés catequético do Componente, que era expresso como confessional e tinha por finalidade a formação moral dos(as) aluno(as) (RODRIGUES, 2017) a partir de bases religiosas, que no contexto, era de origem cristã (OLIVEIRA, 2012).

A mudança mais significativa para a área ocorreu com a publicação da LDB nº 9.394/96, que teve o art. 33 alterado pela Lei 9.494/97. Não obstante, com o art. 33 alterado, as práticas confessionais passaram a ser obstruídas, pois a redação afirma:

O Ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural, religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997).

Com isso, emerge a necessidade de capacitar professores(as) para atuarem na área. Algo que não acontecia anteriormente, porque quem indicava e capacitava profissionais para o ER eram as autoridades religiosas e Instituições Eclesiásticas (OLIVEIRA, 2012). Esse fato contribui inclusive para a falta de discussão sobre profissionalização docente na área, pois a ideia que ainda prevalece na atualidade é a de que o(a) professor(a) do ER é alguém com *dom* ou alguma *vocação* religiosa.

Nesse contexto, as CR emergem no debate sobre a formação docente, porque a LDB passa a exigir formação a nível superior para atuação na Educação Básica, além de conhecimentos para versar sobre a pluralidade religiosa no país, com intuítos pedagógicos e não prosélitos. Assim, o discurso expresso por ela busca valorizar a diversidade e respeitar as diferenças religiosas (PIEPER; RODRIGUES, 2017; MELO; SILVA, 2021).

Entretanto, a área ainda precisa avançar no que diz respeito aos currículos antirracistas, bem como se envolver em mais debates envolvendo religiões e sistemas de crenças afro-brasileiro, porque as práticas intolerantes, prosélitas e racistas do ER, de origem colonial, ainda são presentes em diversas localidades. E, na maioria das vezes, tais práticas são direcionadas as expressões religiosas afro-brasileiras (REIS, 2017), configurando-se, portanto, como racismo religioso.

3 Ensino Religioso, racismo religioso e práticas docentes

Os discursos racistas, existentes no ER, são resultados principalmente da mentalidade colonial que foi construída na história. Tal perspectiva é fruto dos processos de colonização

européias, intensificados sobretudo entre os séculos XIV e XVI. Essas e outras inúmeras formas de violência proporcionaram um dos piores fatos da história: a escravidão humana. Esse evento histórico, além ter sido perpetuada e legitimado legalmente ao longo dos séculos, gerou inúmeras consequências desumanizadoras para os povos africanos, que foram subjugados e privados dos seus direitos.

Sabe-se que desde a antiguidade e em diversas culturas existiram práticas escravistas ou de enclausuramentos, porém é apenas no contexto das invasões europeias e árabes no continente africano que tal prática ganha o caráter sistêmico e capitalista (MUNANGA, 2009).

Com o sistema escravista implantado, por meio da força e da dominação, os povos escravizados passaram a serem vistos como *objetos, sem direitos intrínsecos*, e, portanto, passíveis de *comercialização* (MUNANGA, 2009). Essa objetificação dos escravizados, que na maioria das vezes eram os negros, deu margem para todo tipo de narrativas que buscavam inferioriza-los, como por exemplo, as teorias raciais que surgiram principalmente no século XIX.

No Brasil, os escravizados, que serviram como mão-de-obra para o colonizador, foram sequestrados do continente africano, a maioria das regiões subsaarianas, através do tráfico transatlântico, e em condições degradantes (MUNANGA, 2009). Esse tráfico humano, legalmente, durou até o século XIX, quando houve a criação da Lei Áurea, que prevê o fim da escravidão (MATTOS, 2016). No entanto, as condições de existência para os(as) negros(as) não mudaram significativamente (MATTOS, 2016). Por exemplo, no Brasil republicano, as suas oportunidades de sobrevivência continuaram marginalizadas, pois a própria lei não proporcionava perspectivas favoráveis para a existência destes (SANTOS, 2017).

A lei também estava longe de colocar fim nas práticas racistas. Na mentalidade republicana brasileira, ser negro(a) era sinônimo de atraso, portanto, as teorias racistas/eugenistas continuaram exercendo influência nos meios ditos intelectuais, inclusive na política de embranquecimento do país (SANTOS, 2017). Devido a todo esse processo sócio-histórico, os traços do racismo continuam vivos nas sociedades. Pessoas negras continuam sendo subalternizadas de diversas formas, e, muitas delas, continuam a viver em condições degradantes.

Podemos perceber essas discriminações em diversas esferas da sociedade, inclusive no que diz respeito a religião. No discurso colonial, que ainda exerce forte influência nas narrativas atuais, as crenças de origens africanas foram demonizadas. Tal mentalidade,

infelizmente, ainda é comum no meio religioso. Portanto, sistemas de crenças como Candomblé, Umbanda, Catimbó, Xangô etc., são vistas como algo *maléfico* e/ou *diabólico*.

Esse tipo de violência é chamado de racismo religioso. Nas palavras de Nogueira (2020), o racismo religioso se configura como mais umas, das inúmeras violências contra os povos negros. Nesse caso, ataca os sistemas de crenças originários dos povos africanos e de suas diásporas a partir da estigmatização racial, condenando sua origem e sua existência. Em outras palavras, o racismo religioso se configura como ataque à liberdade de crença. A violência nesse âmbito é dupla. Tanto racial, quanto religiosa.

Desse modo, inferimos que essa violência também se faz presente no Componente ER, que, como foi ressaltado no item anterior, carrega consigo origens e fortes aspectos coloniais. Essa constatação parte do entendimento que o racismo é estrutural, logo, em uma sociedade racista, não existe a possibilidade de argumento plausível de negar tal condição.

Dessa constatação, é importante ressaltar que esse fato é extremamente problemático porque priva os povos afro-brasileiros dos seus direitos que deveriam ser inalienáveis, tais como, liberdade de consciência e liberdade de crença. Assim como, viola os princípios legais expressos nas leis 10.639/03 e 11.645/08, que normatizam a inclusão das culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos pedagógicos. Além disso, tais discursos são ataques contra a dignidade destas(es) cidadãs(os). Essas práticas também revelam uma postura intolerante e racista por parte de muitos(as) docentes responsáveis pelo Componente, que, teoricamente, deveria cultivar valores que cooperem para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

O ER, segundo a BNCC, deveria ir na contramão do que é apresentado em diversos contextos, pois deve valorizar e respeitar a pluralidade religiosa presente no país, assim como formar cidadãs(os) que entendam a necessidade de se posicionarem diante de discursos intolerantes (BRASIL, 2018). Contudo, as práticas de intolerância religiosa ainda são comuns nos sistemas públicos de ensino. Quase sempre, isso acontece por ignorância acerca dessas expressões de fé. Então, percebe-se tanto indisposição em trabalhar as culturas afro-brasileiras em sala de aula, quanto a falta de ações afirmativas que busquem oportunizar formação permanente aos docentes atuantes no referido Componente Curricular.

Sendo assim, podemos perceber que mesmo havendo a BNCC e a Constituição, que asseguram o caráter laico da educação, e, normatiza a necessidade de educar para a cidadania, promovendo práticas de respeito, empatia e exercício cívico, e a existência de leis que tornam obrigatório o ensino de cultura afrodescendente e indígena nas escolas públicas

e privadas, as práticas de intolerância continuam presentes e tanto os(as) docentes quanto a população continuam impunes perpetuando tal crime.

4 Considerações Finais

Diante das discussões e problematizações levantadas no trabalho, podemos observar que o ER ainda carrega consigo forte aspectos coloniais, que lhe são característicos desde a sua origem no Brasil. Conseqüentemente, o Componente tem sido utilizado em diversos contextos como meio de imposição religiosa.

Desse modo, as narrativas racistas e intolerantes que buscam inferiorizar e rebaixar aspectos das culturas afro-brasileiras, neste contexto, as religiões e sistemas de crenças, continuam presentes nos sistemas públicos de ensino. Disto inferimos que os povos afro-brasileiros ainda sofrem racismo religioso no ambiente escolar.

Dito isto, depreendemos ser necessário um debate mais aprofundado sobre quais avanços o Componente pode promover, a partir do discurso das CR, para o combate das práticas racistas. Analisar também se os cursos de formação inicial para atuar na área tem assumido posturas antirracistas em seus currículos, e por fim, se os sistemas públicos de ensino e os(as) profissionais da educação estão dispostos a reformularem suas estruturas ainda marcadas pelos resquícios coloniais.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, *Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997*. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 23 de jul. 1997. p. 15.854.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Lei n. 11.645/08 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque; SILVA, Valdicley Euflausino da. Aspectos sobre ética profissional no Ensino Religioso e na(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: TAVARES, Diego Fontes de Souza; SILVA, Valdicley; MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Orgs.). *As Ciências da religião: objeto, metodologia e pesquisa*. Florianópolis: AMAR / FOGO, 2021, p. 67-80.

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância Religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos plurais).

OLIVEIRA, Josineide Silveira de. *O sagrado como semeador de estratégias do viver*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, Recife-PE, 2012. Orientação de Luiz Alencar Libório.

PIEPER, Frederico. RODRIGUES, Elisa. Licenciatura em Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 277-286.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Intolerância Religiosa. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 147-156.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro Rodrigues. História do ensino religioso no Brasil. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 45-50.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Ynaê Lopes do. *História da África e do Brasil afrodescendente*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

TORRES, Maria Augusta de Sousa. *Ensino Religioso e literatura: um diálogo a partir do poema morte e vida Severina*. Recife: FASA, 2012.

O SAMBA NA SALA DE AULA: Zeca Pagodinho e a música como resistência das religiões afro-brasileiras

*Felipe Henrique Cadó Salustino*¹⁶⁵

*Araceli Sobreira Benevides*¹⁶⁶

Palavras-chave: Ensino Religioso, Samba, Resistência, Religiões Afro-brasileiras

1 Introdução

Pensando no processo histórico de escravização das populações que viviam no continente africano, será importante pensarmos em três aspectos primordiais desencadeado por esse período, que comporá eixos para o desenvolvimento dessa pesquisa: 1) o Brasil é o país com o maior número de descendentes de escravizados, 2) com relação aos países do Ocidente, o nosso foi o último a abolir a escravidão e 3) como decorrência dos dois anteriores, nossos índices de racismo são muito alarmantes. Temos nisso a configuração histórica de que o processo de apagamento e morte do sujeito e da cultura africana é projeto de poder que produzem os epistemicídios dessas populações.

Todavia, uma das maiores representações da cultura do país é o samba. Logo, como se processou essa dicotomia entre a questão do racismo estrutural com a representação negra na música como sendo uma das maiores do país? Entendemos o samba como manifestação musical tanto da vida cotidiana do cidadão brasileiro como detentora de aspectos das religiões afro, com predominância e importância para esse trabalho o Candomblé e a Umbanda, que vai perpassar desde os instrumentos musicais utilizados até as letras de música.

Com isso, conseguimos entrever a conexão entre a música e a religião, mais especificamente como esta se processa em forma de resistência e seus ideais não são apagados com o tempo, e muito pelo contrário, são propagados a cada transmissão que a música alcança. Pois, acreditamos que a música, seja ela religiosa ou secular, está presente em todas as culturas e tradições das populações humanas e podem ser usadas nas escolas como forma de possibilitar o diálogo, respeito e fazer com que essas resistências culturais

¹⁶⁵Doutorando em História pela UFRN. Professor da Educação Básica do Município de Pilózinhas/PB. Contato: felipe_kdo@yahoo.com.br

¹⁶⁶Doutora em Educação pela UFRN. Professora do Departamento de Ciências da Religião da UERN. Contato: aracelisobreira@uern.br

sejam dadas holofotes para que os alunos entendam a importância dessas letras como movimento que luta contra o epistemicídio da cultura africana.

Por que então se faz necessário o recorte do gênero samba? Atribuímos ao álbum, *MTV Especial: Zeca Pagodinho – Uma prova de amor*, do Zeca Pagodinho, de 2003, uma importância impar no que se refere a propagação. Entendemos ele como um exemplo muito forte que funciona para compreender como se processa a resistência da religião afro na sociedade que possui seus problemas históricos com a escravidão moderna. Pois suas letras versão a vida comum do brasileiro com as questões e elementos das religiões de matrizes afros.

Para entendermos melhor essa conjuntura, faremos análise de discurso das músicas presentes no álbum e, dentro dessa perspectiva, podemos destacar algumas músicas essenciais para entendermos como os elementos afros encontram-se inseridos nas letras cantadas por Zeca Pagodinho, tais como: Quando eu contar (Iaiá); Patota de Cosme e Lá vai Marola. Estes são exemplos de músicas que contém elementos que nos ajudam a pensar sobre a música refletir elementos sociais que elencamos. Há nessas letras alguns assuntos-chave para a pesquisa, tais como: “macumba”, referências aos batuques de Angola e Guiné, quilombolas e a questão da religião afro já ter sido considerada fora da lei. Esses são alguns dos exemplos que podemos destacar para vermos o quão complexas e variadas são as letras de música desse recorte e que nos servirão para entendermos como a história da resistência da cultura e religião vindas do continente africano se faz presente nos tempos de hoje na forma de música e letra e, de certa forma, como eles entraram nas casas dos brasileiros no começo do século XXI.

Dessa forma, a hipótese a ser defendida é que esse álbum do Zeca Pagodinho é um importante referencial no que concerne a ideia de resistência das religiões afro na música brasileira, pois ele contém elementos dessa cultura e é um produto com um alcance nunca visto anteriormente dentro dessa perspectiva. Zeca Pagodinho, de forma intencional ou não, se torna um expoente em horários nobres da TV aberta a mostrar essa cultura de resistência para os brasileiros.

Dessa forma, a disseminação desse show via mídias, consumo e espetáculo nos permitirá analisar as ressonâncias produzidas por essa luta para que a cultura não seja apagada. Trataremos então a questão do alcance musical em uma determinada sociedade, assim como a música tem papel fundamental para entendermos essa dada conjuntura. Além disso, trabalharemos com a questão dos elementos das culturas afros dentro do samba e

como Zeca Pagodinho ao cantá-las se torna um importante símbolo de disseminação dessa cultura.

2 Fundamentação teórica

Para o desenvolvimento dessa pesquisa alguns marcos teóricos são importantes para o estudo e destacamos os seguintes: a questão da música, a questão da religião afro e a questão da resistência (impossibilidade de apagamento).

Pretende-se neste trabalho levantar primeiramente a questão do samba, expressão musical tipicamente brasileira, e para isso entendemos que o artigo de André Luiz dos Santos Silva (2013) nos ajudará bastante a pensar acerca desse ritmo que é patrimônio cultural e instrumento de definição de brasilidade. Tomaremos essa perspectiva para mostrar a importância do samba e como mesmo ele sendo marginalizado durante muitos anos, há uma forma de ressonância que a arte proporciona, principalmente a música.

Esse trabalho nos é importante pois ele traz um breve histórico sobre o surgimento do samba no Rio de Janeiro ao longo do século XX. Dialogando com esse contexto histórico, empreenderemos um estudo também conjunto com Paulo Lins (2012) em seus livros, *Uma história do samba* e *Desde que o samba é samba*, pois, neles o autor resgata a formação da cultura brasileira utilizando-se do samba – da apropriação com a Umbanda passando pelo modo de vida do brasileiro no Rio de Janeiro começando na primeira metade do século XX.

Com essa contextualização percebemos a aproximação entre o gênero samba e as religiões de matriz afro. Para falarmos das resistências presentes nessa forma cultural precisamos recorrer a estudos que nos apresentem essa dimensão macro do universo dessas religiões. Para isso, o trabalho de Vagner Gonçalves da Silva (2005), *Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira*, e o trabalho organizado por Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2009), *O candomblé bem explicado: Nações Bantu, Iorubá e Fon*, serão referenciais importantes para o entendimento e a explicação do desenvolvimento das mais conhecidas vertentes das religiões afro-brasileiras, a partir das análises das relações sociais, políticas e econômicas que se estabeleceram nos contatos entre negros, indígenas e brancos que produziram os aportes para essas religiões.

No trabalho organizado por Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2009) temos uma ferramenta importante para o desenvolvimento desta pesquisa, já que se trata de uma obra que visa elucidar conceitos e temas que estão presentes no cotidiano religioso dos que pertencem às nações analisadas com maior enfoque, sendo um considerável objeto de

aprofundamento no que concerne a reflexão teórica sobre o tema. Logo, os símbolos e conceitos existentes nessas culturas serão utilizados para explicar a forma pela qual as músicas que Zeca Pagodinho canta são letras carregadas desse simbolismo que permeia as religiões de matrizes afro.

No que concerne a resistência, ou melhor falando, na impossibilidade de apagamento, duas obras são importantes para entendermos essas ações que denominamos como resistência e apagamento. No que tange o aspecto da primeira ação, um livro importante para entendermos como se processa é o de Erick Hobsbaw (1990), *História social do Jazz*, pois analisa a música como instrumento revolucionário, sua análise é dirigida ao jazz dos EUA, mas certamente poderemos utilizar para desenvolver nosso trabalho acerca do samba, já que há aproximações entre os estilos musicais, principalmente o que tange a questão histórica da escravidão moderna. Pois, ambos os estilos têm suas raízes nos escravizados que foram trazidos forçadamente para esses espaços, sendo a música como elemento de resistência.

Contudo, essa resistência trava embates com o epistemicídio (influência da cultura europeia no apagamento das demais), sendo o samba um importante vetor para fazer com que a destruição de saberes e conhecimento da cultura negra não seja suplantada pela branca. Partiremos do conceito de epistemicídio de Magobe B. Ramose (2011) para mostrar como o samba se processa como elemento revolucionário de resistência em que se pode fazer perdurar a matriz negra das religiões afro.

3 Metodologia

Para entendermos melhor essa conjuntura, faremos análise de discurso das músicas presentes no álbum e, dentro dessa perspectiva, podemos destacar algumas músicas essenciais para entendermos como os elementos afros encontram-se inseridos nas letras cantadas por Zeca Pagodinho, tais como: Quando eu contar (Iaiá); Patota de Cosme e Lá vai Marola. Estes são exemplos de músicas que contêm elementos que nos ajudam a pensar sobre a música refletir elementos sociais que elencamos. Há nessas letras alguns assuntos-chave para a pesquisa, tais como: “macumba”, referências aos batuques de Angola e Guiné, quilombolas e a questão da religião afro já ter sido considerada fora da lei. Esses são alguns dos exemplos que podemos destacar para vermos o quão complexo e variado são as letras de música desse recorte e que nos servirão para entendermos como a história da resistência da cultura e religião vindas do continente africano se faz presente nos tempos de hoje na

forma de música e letra e, de certa forma, como eles entraram nas casas dos brasileiros no começo do século XXI.

Para corroborar com a análise discursiva, proposta da nossa metodologia, a técnica utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa será a revisão bibliográfica. Já que partimos do pressuposto que para fazer uma pesquisa é necessário fazer uma investigação em materiais teóricos que abordam o tema proposto do estudo. Isso compõe o passo inicial e estrutura central de qualquer pesquisa científica, em qualquer área do conhecimento, até porque nenhuma pesquisa parte do zero.

Dessa forma, nossa pesquisa é auxiliada na escolha de nosso método, sendo este o mais apropriado, pois dominaremos conceitos, ideias e contextos que compreendem o que delimitamos por processo de resistência de religiões de matriz afro nas músicas brasileiras, mais especificamente, as de Zeca Pagodinho, no álbum já citado.

Essa revisão bibliográfica consiste na investigação por meio de estudos de materiais que compõem livros, artigos, documentos etc. e que nos auxilia na formulação da junção entre a teoria proposta e a execução metodológica da pesquisa, para que ao final possamos definir de que forma a resistência afro persiste nas músicas e apresentações de cantores sambistas, como Zeca Pagodinho. Tendo em vista que ela compreende a identificação, localização, compilação das ideias e informações que nos proporcionará um diálogo salutar em que consiste a produção científica.

4 Resultados parciais

Nesse estudo preliminar que está em desenvolvimento, acreditamos ter encontrados alguns resultados importante para as discussões que nos propomos a estudar. Esse álbum do Zeca Pagodinho, por exemplo, entendemos que é um importante referencial no que concerne a ideia de resistência das religiões afro na música brasileira, pois ele contém elementos dessa cultura e é um produto com um alcance nunca visto anteriormente dentro dessa perspectiva. Zeca Pagodinho, de forma intencional ou não, se torna um expoente em horários nobres da TV aberta a mostrar essa cultura de resistência para os brasileiros. Analisar suas letras em sala de aula, é dar luz a essa discussão e, mais que isso, é compor um importante mecanismo dentro do campo escolar de luta contra o apagamento das religiões afros.

5 Considerações Finais

Dessa forma, a disseminação desse show via mídias, consumo e espetáculo nos permitirá analisar as ressonâncias produzidas por essa luta para que a cultura não seja apagada. Compreendemos que a questão do alcance musical em uma determinada sociedade é um ponto chave para entendermos de que forma poderemos utilizar esse material em sala de aula, assim como a própria música tem papel fundamental para entendermos essa dada conjuntura, proporcionando com que possamos fazer com que os discentes também participem dessa construção de entendimento. Além disso, esse tipo de análise permite que os professores trabalhem em sala a questão dos elementos das culturas afros dentro dos sambas e ao analisá-lo se torna um importante símbolo de disseminação dessa cultura, como é nossa proposta. Mais que isso, não se cessa aqui, pois esse tipo de análise pode ser feita com diferentes gêneros musicais e expressões culturais das mais variadas vertentes.

Por fim, defendemos a utilização de músicas no campo escolar, principalmente, nas aulas de Ensino Religioso, pois acreditamos que a música, arte de combinar os sons, é um excelente instrumento de trabalho no campo escolar, tendo em vista que ela é uma forma de transmitir ideias e informações. Dessa forma, o professor interessado em propor uma prática pedagógica que saia do convencional, utiliza as músicas fazendo as devidas ligações entre elas e a matéria lecionada, fazendo um planejamento que permita ao aluno desenvolver análises interpretativas.

Referências

FERREIRA, Martins. *Como usar a música na sala de aula*. 2ª edição, São Paulo, Editora Contexto, 2002.

HOBBSAWN, Eric. *História social do Jazz*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2ª ed, 1990.

LINS, Paulo. *Desde que o samba é samba*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2012.

OXAGUIÃ, Odé Kileuy Vera de. *O candomblé bem explicado: nações Bantu, Ioruba e Fon*. Rio de Janeiro: Pallas. 2009.

RAMOSE, Mogobe. *Sobre a legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana*. Ensaios Filosóficos, Volume IV, outubro/2011.

SILVA, André Luiz dos Santos. *Letras de samba de enredo como fonte de informação sobre etnoconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras*. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado) - Faculdade de Biblioteconomia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2013.

SILVA. Vagner Gonçalves da. *Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira*. São Paulo: Selo Negro. 2005.

ENSINO RELIGIOSO, CIÊNCIA(S) DA(S) RELIGIÃO(ÕES) E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS

*Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo*¹⁶⁷

Palavras-chave: Ensino Religioso; Ciência(s) da(s) Religião(ões); Culturas afro-brasileiras; Educação pública.

1 Introdução

A percepção de que a intolerância e o racismo religioso se fazem presentes nas mediações pedagógicas do ER, o predomínio de conteúdos cristãos em diversos contextos nas salas de aulas e o apagamento implícito dos saberes afro-brasileiros nos sistemas de ensino causam inquietações como ponto de partida para a pesquisa.

Dessa forma, pretendemos, com este trabalho, discutir e problematizar o Ensino Religioso (ER), as Ciências da Religião (CR) e o ensino dos sistemas de crenças afro-brasileiras neste mesmo Componente Curricular.

Os hábitos catequéticos no ER são de origem colonial, no Brasil. Remetem aos invasores portugueses, que o utilizaram enquanto projeto para expansão da fé cristã, como meio de catequisar os povos nativos e os povos africanos, marginalizando os aspectos das suas respectivas culturas. Assim, no decorrer dos séculos, o ER foi, e, ainda é utilizado como subterfúgio para ações eclesiais na educação.

Destarte, constatamos que a marginalização dos saberes afrodescendentes, nos sistemas de ensino, também é consequência da desumanização que estes povos foram submetidos ao longo da história e das narrativas que surgiram no Ocidente que intencionaram inferiorizar os negros e, conseqüentemente, as expressões de saberes destes. Deste modo, os impactos dessa percepção negativa sobre os povos afro-brasileiros ainda se fazem presentes no campo educacional e religioso.

Assim, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a temática envolvendo ER, CR, cultura afro-brasileira e intolerância religiosa, tendo por objetivo analisar se de fato o Componente Curricular e as CR oferecem avanços no que diz respeito ao desenvolvimento

¹⁶⁷ Discente do curso de Ciências da Religião na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pesquisador voluntário no projeto de pesquisa PIBIC-UERN, intitulado *Laicidade, Ética e Formação Docente em Ensino Religioso*, sob orientação do Professor Mestre Valdicley Silva. Contato: paulomelo@alu.uern.br

de conteúdos ligados aos sistemas de crenças afro-brasileiras e ao combate das práticas racistas e intolerantes ou servem como um meio de perpetuá-las.

2 As culturas afro-brasileiras e as práticas coloniais do Ensino Religioso

As culturas africanas, desde o século XVI, deixaram as suas marcas bem perceptíveis na formação cultural brasileira (LOPES, 2011). Pois, os povos escravizados pelos colonizadores, trouxeram consigo, os costumes de suas respectivas terras natais, construindo, dessa forma, as culturas afro-brasileiras.

Observando o próprio idioma brasileiro, denominado de português, as diversas práticas celebrativas, a culinária, as religiões ou os sistemas de crenças, além das características étnicas, percebemos que muitos desses costumes, termos e aspectos físicos, são herdadas dos povos africanos.

Reconhecida tal importância, no campo educacional, o estudo da história das culturas afro-brasileiras e dos povos indígenas são normatizadas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, que são fruto das lutas de movimentos negros ao longo da história. Portanto, são duas das principais âncoras para a inclusão dessas formas de saberes no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Além das referidas leis que estabelecem o ensino dessas culturas, a constituição brasileira assegura o caráter laico¹⁶⁸ do Estado. Assim, delimitando a discussão no âmbito da educação pública, depreende-se, então, que os sistemas de ensino não devem ser utilizados pelos(as) docentes como um meio de reprodução de práticas prosélicas e intolerantes.

Um dos Componentes Curriculares que pode contribuir para a inclusão e valorização da discussão sobre as culturas afro-brasileiras nas práticas pedagógicas é o ER. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ER deve combater as práticas de intolerância, racismo religioso, analisar cientificamente as religiões, sistemas de crenças e filosofias de vida sem preconceitos, valorizar a pluralidade e obstruir as formas de proselitismo (BRASIL, 2018).

Dessa forma, questionamos: na dimensão prática da questão, existem de fato avanços proporcionados pelo Componente de ER no que diz respeito a valorização das culturas afro-brasileiras e para o combate das diferentes formas de intolerância e racismo? Ou, o ER

168 Os termos laico ou laicidade não aparecem na constituição brasileira de modo explícito, todavia a separação oficial entre Igreja e Estado, um dos fatos que caracteriza a laicidade do Estado, está evidente desde a Primeira Constituição Republicana, em 1891. Além disso, há artigos na atual constituição que caracterizem o país enquanto laico, como o art. 5, no inciso IV, que assegura a liberdade de crença e de consciência, a liberdade para realização de cultos e a proteção à locais sagrados e o art. 19, inciso I, que proíbe a realização de cultos religiosos em instituições públicas (BRASIL, 1988).

continua sendo usado como meio de perpetuação dessas práticas? As indagações são necessárias porque ainda é possível identificar casos de intolerância religiosa e discriminação nas mediações pedagógicas de inúmeros(as) professores(as) da área.

A intolerância no ER ainda é comum. Professores(as) e gestores(as) escolares, propositalmente, evitam trazer conteúdos sobre religiões e sistemas de crenças afro-brasileiras. Além disso, os princípios de laicidade da educação são violados com a recitação de orações cristãs, realização de missas ou cultos no ambiente público (REIS, 2017).

Essa marginalização dos saberes dos sujeitos afro-brasileiros é fruto de todo processo de escravidão que tais povos foram submetidos. Ao longo da história, com o sistema escravista implantado, inúmeras teorias racistas surgiram com a finalidade de inferiorizar os negros. Tomamos como exemplo a teoria da *evolução social* que os colocavam como povos menos desenvolvidos em comparação aos brancos (SANTOS, 2017). Até mesmo no Brasil republicano, segundo tal percepção racista e eugenista, ser negro era sinônimo de atraso (SANTOS, 2017).

Aspectos dessa marginalização ainda se fazem presentes em diversos meios na atualidade, inclusive no ER. Dessa maneira, é comum ouvir discursos que busquem *demonizar e combater* as produções das culturas africanas, sobretudo, as religiões e sistemas de crenças.

Esse tipo de discurso, infelizmente, ainda é comum no ER. Isso porque o Componente, historicamente no Brasil, é caracterizado enquanto ensino da religião cristã, ou seja, catequese (MELO; SILVA, 2021), que busca impor os dogmas de determinada confissão de fé através da educação, típico do sistema colonial de ensino.

No Município de Natal/RN, por exemplo, é possível identificar casos de intolerância religiosa. Na pesquisa realizada por Palhano e Assunção (2017), um adolescente, devido a sua opção religiosa – ele era iniciado no Candomblé – sofreu ataques preconceituosos do seu próprio professor de ER.

É oportuno também ressaltar que o Componente conta com vários(as) professores(as) de outras áreas do conhecimento ou com formação apenas eclesial, que acreditam que o ER tem fins catequéticos e moralizantes, como no Rio de Janeiro (CAVALIERI, 2007). Assim, os conteúdos prosélicos sobressaem nas mediações pedagógicas, e, conseqüentemente, os saberes presentes nas religiões e sistemas de crenças afro-brasileiros continuam sendo ignorados.

Embora em diversos contextos o Componente ainda seja utilizado como perpetuação das práticas coloniais, no campo epistemológico, os discursos catequéticos e intolerantes não são os únicos existentes para o ER. Segundo Silva (2014; 2016), há a coexistência de discursos pedagógicos, dentre eles, destacam-se o *Teológico*, *Catequético* e o das *Ciências da Religião* (PASSOS, 2007). Este último, em sua proposta pedagógica, é caracterizado por uma maior abertura ao versar sobre a pluralidade religiosa. Assim, é pertinente o debate sobre se, de fato, a formação inicial em CR pode oferecer avanços significativos para o Componente na presente discussão.

3 As Ciência(s) da(s) Religião(ões): alternativa(s) para a superação do colonialismo?

Foi evidenciado, na seção anterior, que a mentalidade e as práticas coloniais, que perpetuam o racismo e a intolerância religiosa ainda estão presentes no ER, apesar de existirem leis, diretrizes e bases legais que tanto garantam o ensino das culturas afro-brasileiras quanto assegurem o respeito a elas nos sistemas de ensino brasileiro.

No atual, e deficitário, cenário político-educacional que envolve a questão, pode-se perceber alguns agentes que intencionam superar os aspectos coloniais do Componente. Em outras palavras, áreas que buscam promover avanços no que diz respeito a inclusão e valorização destes saberes no campo educacional e combater as práticas de racismo e de intolerância religiosa.

Dentre as alternativas que vão surgindo, encontra-se a área das CR. Esta, no contexto brasileiro, começa a despertar interesses nas academias a partir da década de 1970, como tentativa de estudar o fenômeno religioso sem as égides confessionais da teologia (GROSS, 2012). Porém, neste período, tratava-se apenas de pesquisas sobre religião, principalmente a nível de pós-graduação. Portanto, não visava a formação de docentes para atuação no ER, que nessa época, eram professores(as) formados(as) e recomendados(as) por instituições religiosas (OLIVEIRA, 2012). Assim, as religiões e os sistemas de crenças afro-brasileiros permaneciam excluídos deste cenário, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 5.692/71, vigente na época, legitimava a confessionalidade no ER.

As inquietações para formar profissionais para atuarem no Componente começam a surgir somente a partir do final da década de 1990, devido a publicação da LDB 9.494/97, que exige dos(as) professores(as) competências para tratar sobre a pluralidade religiosa presente no país (OLIVEIRA, 2012) a partir de bases científicas e pedagógicas.

Diante disso, levantamos os seguintes questionamentos acerca das CR: a área, de fato, é pertinente enquanto curso de formação inicial em ER? Levando em consideração a discussão sobre culturas afro-brasileiras, quais são os avanços que ela proporciona ao ER? E mais, as CR podem oferecer aparato pedagógico para o Componente em nível nacional?

A priori, percebemos que, a nível de formação superior, as CR oferecem alternativas viáveis para estudar o fenômeno religioso e os sistemas de crença cientificamente, como exigem as universidades (CURY, 2018), desvinculando, desse modo, o dogmatismo confessional que contribui para a uma postura fechada diante da pluralidade religiosa.

De acordo com Pieper e Rodrigues (2017), a área das CR busca formar profissionais competentes para que, em sala de aula, tenham conhecimentos históricos, sociais, filosóficos e teológicos para lidar com a diversidade religiosa no país, evitar o proselitismo e a marginalização de determinadas culturas, através de uma “abordagem compreensiva da religião [...] sem privilegiar determinada tradição religiosa como normativa” (PIEPER; RODRIGUES, 2017, p. 278). Além disso, estimulam os profissionais da área a se posicionarem contra as narrativas intolerantes.

Em sua proposta pedagógica ao ER, as CR objetiva superar as práticas catequéticas, intolerantes e racistas do Componente. Além do mais, a área deve ser desprovida de intuítos apologéticos e confessionais. Ou seja, as CR, enquanto área de formação para o ER não busca embutir determinada confissão de fé nos(as) alunos(as) e nem considerar apenas um credo como superior aos demais. Neste sentido, o discurso das CR para o Componente não tem finalidades prosélicas, porque “toma como pressuposto do ER a educação do cidadão” (PASSOS, 2007. p. 33).

Contudo, a área das CR ainda é marcada por controvérsias teórico-epistemológicas e possui pouco reconhecimento no cenário educacional. Ademais, existe a escassez de pesquisas sobre ER, CR, epistemicídio e culturas afro-brasileiras. Sendo assim, é pertinente questionarmos quais são as razões para tal carência. Seria desinteresse? As CR ainda é refém das concepções teológicas sobre o fenômeno religioso? A área privilegia determinadas confissões de fé em suas investigações?

Para além das questões políticas, teóricas e epistemológicas do ER/CR, existem também controvérsias inclusive no que diz respeito a qual é o discurso pedagógico mais conveniente para o Componente Curricular. Essa discussão gera diversos entraves entre os(as) próprios(as) profissionais da área.

Além disso, também falta uniformidade legislativa nos Estados brasileiros sobre quem são os(as) profissionais habilitados(as) para mediar as aulas do ER (PIEPER; RODRIGUES, 2017). Esse fato possibilita que docentes de outras áreas do conhecimento assumam o Componente, e conseqüentemente, carregam consigo compreensões equivocadas sobre os objetivos, metodologias e os conteúdos do ER na atualidade.

Compreendemos, portanto, que o discurso das CR marca alguns avanços pedagógicos no combate às concepções confessionais, racistas e intolerantes do ER. Entretanto, esse discurso ainda não foi amplamente adotado pelos sistemas de ensino, sendo necessário um maior diálogo com outras áreas acadêmicas, como a da Educação.

4 Considerações Finais

A caráter de considerações finais, percebemos que o Componente Curricular do ER, ao longo da história, serviu, e ainda serve, em vários contextos, como meio para perpetuação das práticas intolerantes e racistas, além de contribuir para o apagamento das formas de saberes afro-brasileiros nos currículos pedagógicos das escolas públicas.

Também evidenciamos que o curso de CR, pelo menos no seu discurso para o ER, busca oferecer avanços no que diz respeito a discussão das religiões e sistemas de crenças afro-brasileiras no ensino público. Contudo, o seu status no cenário brasileiro ainda é de pouca expressividade, há poucos debates sobre a temática e não existe a incorporação da sua proposta didática para o Componente nos sistemas públicos de ensino.

Por fim, no âmbito prático, ainda é cedo para conotar avanços significativos que o ER, através do discurso das CR, no cenário nacional, ofereça para a discussão sobre racismo e intolerância religiosa, uma vez que a confessionalidade e a intolerância religiosa são presentes no Componente, mesmo em locais que contam com curso de formação inicial em CR para atuar na área.

Referências

BRASIL. *Constituição* (1988). *Constituição* da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União – Seção 1 – 12/8/1971, p. 6.377.

BRASIL, *Lei n. 9.475*, de 22 de julho de 1997. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 23 de jul. 1997. p. 15.854.

BRASIL. *Lei n. 10.639* de 9 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Lei n. 11.645/08* de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAVALIERI, Ana Maria. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. *Cadernos de Pesquisas*, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007, p. 303-332.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação de professores e laicidade do ensino superior. *R. Educ. públ.* Cuiabá. V.27. n.65/1. maio/ago. 2018, p.311-327.

GROSS, Eduardo. A Ciência da Religião no Brasil: teses sobre sua constituição e seus desafios. In: OLIVEIRA, Kathlen Luana de et al. (Orgs.). *Religião, política, poder e cultura na América Latina*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2012. p. 13-24.

LOPES, Nei. *História e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Balsa Planeta, 2011.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque; SILVA, Valdicley Euflausino da. Aspectos sobre ética profissional no Ensino Religioso e na(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: TAVARES, Diego Fontes de Souza; SILVA, Valdicley; MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Orgs.). *As Ciências da Religião: Objeto, Metodologia e Pesquisa*. Florianópolis: AMAR / FOGO, 2021, p. 67-80.

OLIVEIRA, Josineide Silveira de. *O sagrado como semeador de estratégias do viver*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, Recife-PE, 2012.

PALHANO, Emanuel Paiva. ASSUNÇÃO, Luiz Carvalho de. Intolerância Religiosa contra criança candomblecista: o demônio não se encontrava entre os alunos de uma escola pública de Natal. In: VIII Congresso Nacional do Ensino Religioso; I Congresso Latino Americano de Educação e Ciência(s) da(s) Religião(ões), 9., 2017, Natal/RN. **Anais [...]**. Florianópolis: FONAPER, 2018. v. 1, p. 250-256. Disponível em: <fonaper.com.br>. Acesso em: 16 de junho de 2021

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (org.). *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. – 2. ed. – São Paulo: Paulinas, 2007, p. 21-45.

PIEPER, Frederico. RODRIGUES, Elisa. Licenciatura em Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 277-286.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Intolerância Religiosa. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. BRANDENBURG, Laude Frandi. KLEIN, Remí (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 147-156.

SANTOS, Ynaê Lopes do. *História da África e do Brasil afrodescendente*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SILVA, Valdicley Euflausino da. *Os discursos sobre o ensino religioso e os materiais didáticos do ensino religioso no Rio Grande do Norte: experiências, memórias e identidades*. 2014. 100 f. Trabalho de conclusão de curso de Ciências da Religião, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, Valdicley Euflausino da. *Memória docente sobre materiais didáticos de ensino religioso do Rio Grande do Norte: lembranças e recordações sobre a cartilha de Deus*. (Dissertação em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, RN, 2016. Orientação Araceli Sobreira Benevides.

ATRAVÉS DA CULTURA RESTAURANDO MEMÓRIAS. Espaço Cultural: Casas de terreiros projetos que foram desenvolvidos

Ana Cecília Santos Teixeira¹⁶⁹

Palavras- Chaves: [Experiência, Espaços Culturais, Matriz Africana].

1. Introdução

Espaço de cultura frente ao enfrentamento da epidemia, a secretaria de Estado de cultura e turismo, divulgou os editais emergenciais, de número 16 e 17, de auxílio á cultura. A lei federal 14.017/2020, conhecida como a lei Aldir Blanc, que tem como objetivo, durante a pandemia, auxiliar artistas, coletivos e empresas que atuam no setor cultural e que em função do coronavírus atravessam dificuldades financeiras durante a pandemia, foi acionada para sustentar juridicamente os editais e questão.

Novidade, na execução dessa lei em Minas Gerais, foi a inclusão de pessoas físicas, a exemplo das comunidades de terreiro do sertão norte-mineiro. A maioria sob a liderança e responsabilidade de sacerdotistas e sacerdotes sertanejos.

2. Fundamentação Teórica

O decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, define Povos e Comunidades Tradicionais como: “Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como a condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando, conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (BRASIL, 2007).

A partir do que reza tal decreto entendemos as comunidades de terreiro enquanto tradicionais, uma vez que carregam em seu arcabouço cultural-religioso saberes e conhecimentos ancestrais africanos, indígenas e brasileiros. Apesar de, no imaginário social, tais saberes serem considerados religiosos, cada vez mais os conhecimentos produzidos na comunidades tradicionais são entendidos enquanto produção cultural (FERREIRA DA SILVA, 2020, p.10).

¹⁶⁹ Petiana no Grupo de Educação Tutorial em Ciências da Religião e acadêmica em Ciências da Religião pela Unimontes- Universidade Estadual de Montes Claros/MG. Contato: ceciliasntos2001@gmail.com

Nessa perspectiva, a Secretaria de Cultura da cidade de Montes Claros inseriu as comunidades de terreiro tradicionais a partir da inscrição de pessoas físicas. Isso foi crucial para que tais comunidades pudessem ser contempladas. A exigência para a participação do Edital de Chamamento Público, os critérios de trabalho para o objetivo que, baseiam-se na democratização cultural, estímulo ao enriquecimento e aprimoramento artístico da população, valorização e resgate das riquezas culturais do município e inclusão social. (Edital Emergencial de Cultura 2020- Espaços Culturais).

No entanto, as comunidades de terreiro possuem como integrantes pessoas marginalizadas pelo Sistema Mundial moderno, isto é, se inserem no que Aníbal Quijano (2010,p.124) denomina de Colonialidade do Poder e, como tal sofrem a hierquização do saber (Colonialidade do Saber) e hierarquização racial (Colonialidade do Poder).

A hierarquização cultural também passa pela hierarquização racial e os saberes produzidos pela cultura popular sempre foram silenciados. De acordo com Dussel: A cultura popular latino-americana- escrevíamos no artigo de 1984- apenas fica clara, decanta, se autentifica no processo de libertação (da libertação econômica do capitalismo, da libertação política da opressão), instaurando um novo modelo democrático, sendo assim libertação cultural, dando um passo criativo na linha da tradição histórico-cultural do povo oprimido e agora protagonista da revolução (Dussel, 1997: 220-221).

Na perspectiva de que a Modernidade tem imposto a mulheres e homens desafios tais como pobreza estrutural, feminicídio, individualismo, intolerância religiosa e racismo estrutural, e acreditando como nos diz Dussel que as culturas silenciadas pelo colonialismo podem trazer novas perspectivas de humanidade e vida, o grupo responsável pela assessoria, vislumbrou como relevante o desenvolvimento de projetos que valorizassem a cultura local, a saber (Roça Boiadeiro Volta Grande, Roça Nguzu Kaiala Mazambi, Roça Uncimbe Ky Amaze: Mestres e Mestras da cultura popular Montes Clarence- São pessoas que se reconhecem e são reconhecidas por suas comunidades ou grupos como herdeiras e representantes dos fazeres e saberes da cultura popular tradicional, sendo memória viva dessa cultura, e transmitido-a de geração em geração, assegurando a identidade e a ancestralidade de sua gente).

3. Metodologia

O grupo PET\CRE (Programa Educação Tutorial), desenvolveram os trabalhos com a iniciativa de reuniões, planejamentos em pautas, criação de arte, visitamos às comunidades,

orientação sob a nota fiscal, cartilha de orientação, elaboração da prestação de contas, e a contrapartida. A acessória ficou na responsabilidade através de três petianas do grupo PET\CRE, que auxiliou, sob orientação da tutora, as tais comunidades na inscrição. Tal acessoria resultou na contemplação de casas de terreiro entre os melhores classificados recebendo cada uma o valor máximo previsto pelo edital, dez mil reais (10.000) e uma casa no valor de seis mil reais (6.000). A assessoria permaneceu até o período de prestação de contas sendo que as casas foram orientadas e gastarem o recurso conforme exigências do edital. As casas de espaço cultural foram dadas aos nomes divulgados: Roça Uncimbe Ky Amaze (Elvis Presley), Roça Boiadeiro Volta Grande (José Batista Júnior) e Roça Nguzu Kaiala Mazambi (Renato). As reuniões do PET, foram persistentes para estar colocando em pautas é fazer as colocações necessárias a serem aprovadas, conforme, as normas dos editais, Nº 016 e 017 da secretaria de cultura. O terceiro processo, foi relacionado a documentação dos administradores das roças (espaço de cultura). Foi necessário arquivar lista de classificação dos participantes, estar colocando em pauta seus projetos, post meio de divulgação, documentos pessoais (responsáveis dirigentes), currículos de seus trabalhos e imagens.

4. Resultados e discussão

Entrevista com os representantes das casas de espaços culturais

Objetivo da entrevista com um dos responsáveis da Roça Boiadeiro Volta Grande, é trazer seus conhecimentos dos os projetos desenvolvidos é de sua experiência religião Afro-brasileira. De início ao nosso diálogo (entrevista) primeiramente perguntei seu nome: De forma objetiva, ele me respondeu: ‘ Meu nome é Junior, sou conhecido como Hula kje , dentro da religião afro-brasileira a qual faço parte no qual pertenço, é foi consagrado com este nome dentro da religião. ‘ Qual projeto que você desenvolve na religião afro-brasileiro ? ‘ Então o que acontece é que o projeto foi desenvolvido a partir das ideias, então, reunimos todo grupo, todas as pessoas que pertencem a casa, cada um tinha sua ideia é levantamos a ideia de cada um é nós criamos a ideia de criar um projeto ser desenvolvido a arte. Ou seja, é algo que nós poderíamos, ajudando a família, levando um pouco do nosso conhecimento através da arte. Qual tipo de arte é desenvolvido na casa de terreiro (Roça Boiadeiro Volta Grande) ? ‘ A ideia da arte é de criar bonecas, pinturas em tecidos é neste sentido mesmo, é foi um projeto que foi desenvolvido por todos. Então cada um deu sua opinião, então cada um deu sua ideia, nós juntamos a ideia de cada um é chegamos nessa conclusão. Você já

sofreu algum tipo de preconceito, discriminação? Por seguir sua religião ou projeto que desenvolve? “Em relação sofrer preconceito é discriminação não sou eu, mas acho que todos na religião afro-brasileira, sofre este tipo de preconceito, discriminação é isso aconteceu, é geralmente acontece...Infelizmente, sempre irá acontecer. Porque, a religião que abraça todos, não tem preconceito, discriminação com ninguém é com nada é isso contribui muito que a gente possa vir sofrer preconceito, como nós sempre sofremos preconceito é discriminação. Eu particularmente, Wula Kje, eu sei lidar com isso de forma, digamos...bastante inteligente. Eu sempre respeitei tudo é a todos, sempre respeitei a religião de cada um é acho com isso aprende a lidar com tudo isso. Porque, acho que ninguém é obrigado a gostar de sua religião, ninguém é obrigado a gostar da sua seita, ninguém é obrigado a gostar de nada que você pratica. Mas todos são obrigados a respeitar, então é algo que sempre faço respeitar a religião de cada um, a seita de cada um, o espaço de cada um, para quê... eles possam respeitar o meu espaço é a minha religião, mesmo não gostando, mas é algo que eu sempre falo...Então, quando se trata de preconceito é discriminação a gente sofre sempre é uma coisa que a gente tem que saber lidar com isso. Na sua concepção, quais foram os benefícios de continuar desenvolvendo o seu projeto, permanecer no seu trabalho, durante a pandemia? “O benefício do projeto, durante a pandemia, foi muito louvável...Porque, nós precisava de um apoio...uma força, vindo do governo. Ele chegou no momento exato, porque, assim, acabou beneficiando as pessoas, a casa de espaço de cultura. É com isso possamos levar um pouco do que a gente sabe, para cada um que nos procurou, levar um pouco do que a gente aprendeu para cada um de certa forma pediu uma chance, uma oportunidade é oportunidade é essa, ajudar; digo assim... futuramente ajudar financeiramente é também aprender um pouco com a gente. Então o projeto foi louvável é estar sendo na pandemia”. Na sua concepção, o que você tem a dizer sobre as casas dos terreiros tem a desenvolver na sociedade, nas faculdades, comunidades é estudo de campo das Universidades? “É essa questão de introduzir nossa religião dentro dos estudos é muito importante, porque, o que a gente quer é levar um pouco da nossa religião para dentro das faculdades, para dentro das escolas, para aquelas pessoas que não tem nenhum conhecimento, para aquelas pessoas que vivem o externo é não tem nenhum conhecimento para elas saberem um pouco da nossa cultura religiosa, saber um pouco da nossa religião, nossa prática. Então assim, é muito importante. Acho que todas religiões deveriam levar um pouco da religião dele para dentro das escolas, não é só religião afro-brasileiro, mas sim, todas religiões, acho isso muito importante. O projeto que é desenvolvido no terreiro, como já disse no início...ele foi criado

pelo grupo, então assim pelo fato o que acontece, eu sou a cabeça...mas existe um grupo que são seguidores, por este projeto foi desenvolvido por todos no terreiro, é cada um deu sua ideia é a onde cada um deu sua opinião é nos reunirmos é criamos este projeto através de todos. Digamos que cada um tem um pouco, é uma porcentagem muito grande de tudo que tá acontecendo. Objetivo do diálogo (entrevista) com um dos responsáveis da Roça Nguzu Kaiala Manzambi, é trazer seus conhecimentos do seu trabalho desenvolvido no artesanato, tecidos, bordados e conhecimentos culturais. É sua experiência nos projetos que são desenvolvidos na religião Afro brasileiro. ' No início da nossa entrevista, tenho um imenso prazer em apresentar a vocês: Renato, um dos responsáveis é líder da casa do espaço de cultura afro brasileiro.`` Renato, qual projeto vocês desenvolvem na religião afro-brasileiro, espaço de cultura na (casa de terreiro).` Desenvolvemos projetos de corte, costura, bordados artesanais, palestras e oficinas sobre a religião`. Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação? Por seguir sua religião ou projeto que desenvolve?` Sim. Já sofri preconceito, inclusive com pessoas da própria religião por achar que eu sendo de cor clara, eu não seria o mais indicado pra falar sobre religião de origem africana`.

O projeto oferecido pelo governo, a lei Aldir Blanc às secretarias municipais de cultura de Minas Gerais aos projetos culturais é espaço de cultura. Quais foram os benefícios, a continuação das atividades que é desenvolvido aos projetos é permanecer seus trabalhos artesanais, durante a pandemia? ``O auxílio tem sido muito importante pois devido a pandemia as dificuldades financeiras aumentaram. Essa verba vem ajudando a sanar as dívidas corriqueiras do espaço e também ajuda na compra de tecidos para o projeto por ser tratar de um projeto gratuito a maioria das pessoas, o espaço está tendo condições através do recurso da lei Aldir Blanc, arcar com o material do curso``. Na sua concepção, o que você tem a dizer sobre as casas de terreiros têm a desenvolver na sociedade, nas faculdades, campo de estudo (Universidade) e nas comunidades? ` Acredito que as casas poderiam se abrir mais para as pesquisas, abrindo espaços para apreciar aqueles que não são ou não conhecem a religião e oferecer palestras sobre a chegada e a instalação do culto no Brasil. A importância da natureza, animais e comidas dentro da religião. ``

5. Considerações Finais

Com muito esforço do PET, dando a assistência às casas, a missão cumprida a aprovação das Roças foi de grande enriquecimento ao conhecimento é a formação curricular das petianas. Ao último processo a prestação de conta, que serão demonstrados suas

atividades exercidas, nos projetos que foram atuados, das atividades que foram desenvolvidas, serão entregues durante o prazo devido, almejamos a cautela da documentação a ser entregue no prazo devido, conforme, as normas dos editais da secretaria de cultura de Montes Claros.

Referências

Artesanato africano no Brasil. Disponível: ArtesanatoPassoja.com.br/artesanato-africano-no-brasil. Acesso 02 de junho de 2017.

BRASIL. **Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em 30 de setembro de 2020.

PLANO de Estudo Tutorado- Ensino Fundamental- Anos finais e Ensino Médio. Globo Minas- Série 300 anos de Minas Gerais. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8669854/> Acesso em 22 de setembro de 2020.

TEM MIRONGA NA PONTA DO GIZ: um relato de experiência sobre a ampliação de saberes acerca das religiões de matriz africana em sala de aula

*Silvana Maria de Lara*¹⁷⁰

Palavras-chave: ensino religioso; religiões de matriz africana; diversidade e escola; lei 10.6939 e religiosidade.

1 Introdução

A palavra *mironga* no idioma Kimbundo quer dizer magia, mistério, por isso define o estudo acerca das religiões de matriz africana, que geram tanto interesse e também preconceito por parte dos alunos.

Este relato de experiência é uma parte das memórias das aulas de ensino religioso ministradas entre 2010 e 2015 com as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino fundamental I, em uma escola pública situada na região metropolitana de Curitiba.

Ressaltando que ao longo do ano foram trabalhados elementos das diferentes matrizes religiosas, promovendo o acesso á diversos saberes nestas aulas, mas neste recorte trazemos os momentos de aprendizado acerca da matriz africana, por serem as que historicamente sofrem maior preconceito na sociedade em geral e também na escola.

Desenvolver o tema vai além do cumprimento a Lei 10.639/03, mas também possibilita um olhar diferenciado sobre estas culturas uma vez que

Segundo a legislação, a referência ao tema não pode se restringir apenas a época da escravidão, como vem acontecendo, mas ao estudo da história do continente africano feito de forma positiva, passando pela luta dos povos negros no Brasil, e a influencia na formação da identidade regional e nacional, resgatando-se a importante contribuição dos negros, negras e afrodescendentes na história e desenvolvimento do Brasil. (HAK, 2009, p.91).

Neste sentido, sempre buscamos trazer nas aulas diferentes elementos da cultura afro-brasileira, mostrando como eles estão sincretizados em nossos usos e costumes enquanto sociedade brasileira.

De forma interdisciplinar também foram trabalhados as Artes Visuais e Música da cultura afro-brasileira, possibilitando um maior conhecimento também artístico.

¹⁷⁰Especialista em Educação para as relações étnico-raciais pela UFPR, Professora da rede municipal de São José dos Pinhais. Contato: silvanalara62741@gmail.com

As aulas foram ministradas uma vez por semana em cada nível de ensino, sendo que a mesma docente lecionava Arte, Ensino Religioso e Educação Física.

Como metodologia foi utilizada a exposição dialogada, uma vez que nosso objetivo era a ampliação de saberes.

Também foram exibidos filmes, músicas e imagens que agregassem nos saberes discentes.

Em uma oportunidade tivemos a visita de um sacerdote da Umbanda e de alguns adeptos de seu terreiro para uma conversa com os alunos .

Memórias de práticas pedagógicas

Todos os momentos em que podemos trazer experiências significativas para os alunos são mágicos e gratificantes, mas este sem dúvida foi mais do que especial: o dia em que consegui trazer um sacerdote de Umbanda e uma Curimba de um terreiro para conversar e fazer uma breve apresentação para os alunos de duas turmas de quinto ano.

Em primeiro lugar surgiu a curiosidade sobre um terreiro que fica próximo à escola, os alunos queriam muito saber como são as práticas desta religião. Eu não consegui contato com uma pessoa deste espaço, mas consegui um sacerdote de Umbanda que aceitou vir fazer uma apresentação para as turmas.

Fizemos uma fala inicial com as crianças, foi feito uma pesquisa para que os que não se sentissem a vontade durante esta aula não comparecessem, e tivemos um número bem reduzido, cerca de seis alunos de duas turmas que não vieram no dia.

Nosso convidado foi o sacerdote Edinei Cavalheiro, dirigente do Terreiro Cruzeiro das Almas, situado em Curitiba, juntamente com alguns membros do terreiro. Ele respondeu à vários questionamentos dos alunos e ao final, fizeram uma apresentação de músicas religiosas tocadas pela Curimba do terreiro.

Essa prática singular foi registrada em uma reportagem da Revista Diálogo (Paulinas 2016). Um momento de realização profissional e pessoal ao ver meu trabalho publicado em uma revista de abrangência nacional.

Em outro momento, as turmas de quarto ano fizeram o estudo sobre as divindades da água, do fogo, do vento e do ar. Foram apresentados desenhos impressos de deuses de diversas crenças, inclusive os orixás.

A imagem preferida dos alunos foi a lemanjá, muitos já conheciam e inclusive disseram ter a imagem em casa, o que tornou o estudo mais fácil, a aceitação da figura da divindade do mar trouxe muita alegria para os alunos.

Um dos conteúdos do quinto ano são os mitos de criação do mundo. Para esse estudo a turma foi dividida em pequenos grupos e cada um ficou responsável pela confecção de uma maquete sobre um dos mitos apresentados: trabalhamos o mito cristão, alguns indígenas, africanos e chineses, garantindo o acesso dos estudantes a uma diversidade de cosmovisões.

Um grupo estudou o mito de criação dos povos de Uganda, que conta que Deus era três pessoas que tentavam encontrar um ser que pudesse cuidar dos animais e plantas do mundo. Primeiro tentou o elefante, mas ele não tinha todas as qualidades necessárias. Depois foi a vez do tigre, mas ele não era ideal para a função. Então tentou o macaco, mas ele também não sabia cuidar de todos os animais.

Então Deus resolveu criar um boneco que você igual a cada parte sua, assoprou e o deu vida, com a responsabilidade de cuidar dos outros seres.

Neste momento, os alunos refletiram sobre como os homens não tem seguido a sua obrigação, ou seja, tem destruído os animais e plantas de forma descontrolada. No mito lorubá, o mundo era só treva. O Deus do céu chamado Nyame pegou um cesto, encheu de terra, colocou animais e árvores e pendurou no céu, dando-lhe o nome de Terra.

Nyame criou um casal para morar na terra e de vez em quando ia visitá-los. Mas eles se sentiam sozinhos e resolveram criar filhos feitos de barro. Um dia os bonecos estavam no forno e Nyame chegou e conversaram por um longo tempo, quando o casal tirou os bonecos do fogo, eles estavam bem escuros e esta é a explicação para o fato de existirem pessoas de várias cores: quando Nyame demorava pouco na visita, os bonecos eram mais brancos, quando não, eles ficaram escuros. Depois de todos assados, o casal lhes deu o sopro da vida e os chamou de filhos, que povoaram a terra.

No mito da Guiné Bissau no início havia um grande mágico que se sentia solitário. Ele esculpiu pessoas na madeira, e ao toque de um tambor elas ganharam vida. Depois de prontas as maquetes, cada grupo apresentou para o restante da turma. No começo alguns discentes tiveram resistência em estudar mitos não cristãos, mas depois todos se envolveram e “viajaram” nas narrativas diversas, sempre respeitando a pluralidade cultural existente no Brasil e no mundo.

Com diferentes turmas foram trabalhadas músicas populares brasileiras que apresentam em suas letras elementos das religiões de matriz africana como a música

“Elegibô” de Margareth Menezes, “Chico não vai na Curimba” de Zeca Pagodinho, “Conto de Sereia” de Clara Nunes entre outras.

Nas Artes Visuais trabalhamos obras de artistas como Rubem Valentim, que traz elementos estilizados de símbolos do Candomblé; obras de Djanira da Motta que representa festas populares como a Festa do Divino e também ilustrações de orixás. Aqui destaco o trabalho desenvolvido com as obras do Mestre Didi, sacerdote e artista plástico.

Os alunos assistiram o DVD Arte na escola que mostra obras deste artista e também depoimentos dele e de sua esposa. Após esta vivência, os estudantes foram convidados à trazer elementos naturais para a confecção de esculturas que tivessem também símbolos religiosos de suas próprias práticas como também poderiam usar outros símbolos religiosos já estudados.

O resultado foi fascinante: flores, folhas, barbante, madeira, acrescidos de significado pelos alunos com cruzes (a pertença religiosa da grande maioria dos alunos é cristã), frases religiosas, enfim, foi uma produção muito interessante.

O registro desta prática foi compilado em um livro que traz junto a prática de outros docentes, um material riquíssimo para estudo e prática pedagógica. (LARA, 2020). Nas turmas de terceiro ano desenvolvemos o estudo de símbolos religiosos de diferentes religiões: foi solicitado aos alunos que levassem símbolos religiosos caso tivessem em casa e a família autorizasse. Foi um momento bastante significativo para todos.

Ao apresentar alguns símbolos das religiões de matriz africana, o atabaque foi o mais aclamado, mas não posso deixar de registrar uma aula em que alguns alunos disseram que o tridente de Exú era um símbolo do Diabo.

Eu expliquei que ele era um símbolo de poder em várias religiões como no Hinduísmo, símbolo de Shiva e na mitologia grega, como o cetro de Poseidon. Mas para minha surpresa um aluno me disse: “sim, mas eles não são negros, então não tem problema”. Essa frase até hoje me dói pelo nível pesado de preconceito que ela encerra em si, e como este conhecimento já foi aprendido por estes indivíduos.

Essa associação entre Exú, a imagem do negro e o diabo cristão já está tão enraizada em nossa sociedade, que já está mais do que na hora de trazer este tema para discussão também na aula de Ensino Religioso. Foi neste momento que compreendi o quanto precisava me preparar e trazer conteúdos apropriados a faixa etária dos estudantes, e com muitos conhecimentos acerca dos saberes ancestrais africanos.

E não só para as crianças, mas também para os adultos, meu objetivo se tornou trabalhar também com a formação continuada docente em religiões de matriz africana, meta que consegui atingir em alguns eventos e momentos de estudo com meus pares.

2 Fundamentação Teórica

Sempre buscamos seguir as legislações vigentes: LDB (BRASIL, 1996) a Lei 10.6939/03 (BRASIL, 2003), o Currículo Municipal (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (FONAPER, 1998), que eram os documentos legais vigentes na época.

Também o trabalho se embasou na formação continuada promovida pela Assintec (Associação Inter-religiosa de Educação), que para nós professores do Ensino Religioso é uma referência para nossas práticas pedagógicas.

Infelizmente ainda carecemos de formação, tanto inicial como continuada uma vez que na graduação eu não fui apresentada a esta disciplina, e muitas vezes não temos a oportunidade de participar e ter acesso à formação continuada.

Outra reflexão que faço é que em muitos livros e cursos que tive acesso, pouco ou nada se falou sobre as religiões de matriz africana, deixando um vácuo ainda maior na formação docente, principalmente nesta temática. Infelizmente “Ainda hoje, em pleno século XXI, apesar de termos leis visando combater o racismo e a favor da liberdade religiosa, existe muito preconceito e intolerância religiosa quando se trata da herança africana. (VAZ, 2014, p.113).

É preciso que rompamos com este déficit, ao trazermos para os docentes a oportunidade de conhecer mais sobre as religiosidades afro-brasileiras e africanas.

E sempre buscamos a formação continuada através de eventos, leituras de periódicos, livros de diversas fontes, sejam acadêmicas ou confessionais de diversas crenças, procurando aprofundar os saberes para a melhor elaboração das aulas.

Hoje já temos o avanço da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que traz o Ensino Religioso como componente curricular e área do conhecimento, sem dúvida um momento histórico para esta disciplina tantas vezes rechaçada em diversos âmbitos, por falta de conhecimento sobre suas origens e objetivos.

4 Resultados e Discussão

O preconceito e a falta de informação sobre as religiões de matriz africana já é algo enraizado em nossa sociedade. Trazer o estudo e a reflexão sobre estas religiosidades para a sala de aula é um desafio, um enfrentamento, um ato político que cabe a todos os docentes, mas principalmente ao professor de Ensino Religioso, pois um dos nossos objetivos com os estudantes é ampliar saberes, é provocar rachaduras em estruturas previamente engessadas pelo medo, pelo preconceito.

Ao longo de todos estes anos desenvolvendo o trabalho com estes alunos, foi possível ver uma abertura de pensamento, ainda que sutil, pois seria utopia considerar que em uma aula por semana romperíamos um sistema de séculos de racismo presente no imaginário do senso comum.

Mas ao menos provocamos o pensar sobre, inclusive a autoaceitação e afirmação da sua religiosidade por parte de alguns alunos que são praticantes de Umbanda ou de Candomblé, mas que tinham medo e/ou vergonha de usar suas guias e demais adornos e proteções que o caracterizam como adeptos destas religiosidades.

Que alegria ver em uma sala de aula um estudante usar sua guia de proteção por cima da camiseta com orgulho por pertencer à essa religião, com a mesma liberdade que outros estudantes usavam escapulários, imagens de santos e outros símbolos da sua religiosidade familiar.

5 Considerações Finais

No início do trabalho com o Ensino Religioso foi muito difícil, pois eu não tinha experiência com essa disciplina, tinha medo de falar sobre determinadas crenças, e faltavam os saberes básicos sobre as religiões de matriz africana.

Mas procurei os estudos, que me trouxeram maior segurança nos planejamentos e encaminhamentos, e pude observar uma ampliação ainda que pequena de respeito frente à essas religiões e também um interesse sobre ter mais conhecimento sobre estas religiosidades.

Todos os anos eu solicitava para as turmas de segundo ano uma lista de lugares sagrado próximo da casa de cada estudante e geralmente só vinha o nome do local que a família da criança freqüentava.

Depois do trabalho desenvolvido ao longo dos anos, essa lista foi aumentando, com igrejas católicas, evangélicas, mas o terreiro que havia próximo da escola ainda não era listado.

Até o último ano que trabalhei nesta escola, o terreiro de Candomblé não era visto como um espaço sagrado, pois não aparecia na lista que as crianças e famílias realizavam.

Muito ainda precisa ser feito em direção a uma convivência harmoniosa entre os diversos segmentos religiosos presentes no Brasil, sendo mais do que urgente a preparação através de formação inicial e continuada de professores para trazer este debate, de forma aprofundada e embasada teoricamente para que, ao menos no espaço escolar este tema esteja em debate e provoque, ao menos, brisas de mudança no atual sistema de racismo e intolerância que o povo de santo vem sofrendo ao longo dos séculos.

Referências

- ARRABAL, José: *O livro das origens*. São Paulo, Paulinas, 2008 (Coleção mito e magia).
- BRASIL: *LEI Nº 10.639*, de 9 de Janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de Janeiro de 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de Dez. 1996.
- FONAPER: Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. 3ª edição, São Paulo: Editora Ave Maria, 1998.
- FREUND Philip: *Mitos da criação: origens do universo nas religiões, na mitologia, na psicologia e na ciência*. São Paulo, Cultrix, 2008.
- HACK, Daniela: *História e cultura afro-brasileira e africana: um olhar para os Parâmetros Curriculares Nacionais*. In: MARGA, Janete Strhoher, Selenir Correa Kronbauer (orgs.) *Educar para a convivência na diversidade. Desafio à formação de professores*. São Paulo, Paulinas, 2009, p.91-109.
- LARA, Silvana Maria de: *Tem atabaque na escola*. In: Revista Diálogo: Religião e Cultura, ano XXI, nº 81, Janeiro/Março de 2016, p.64-66.
- LARA, Silvana Maria de: *A Arte e o Sagrado: descobertas estéticas e simbólicas nas aulas de ensino religioso*. In: LIECHOCKI, Brígida Karina (org). *Práticas inclusivas no ensino religioso*, Curitiba, Apris, 2020, p.69-78.
- SÃO JOSÉ PINHAIS. *Currículo para as unidades da Rede Municipal de Ensino – Ensino Religioso*, São José dos Pinhais, 2008 p.132-162.
- VAZ, Célia Morgado: *Intolerância religiosa e religiões afro-brasileiras*. In: OLIVEIRA, Irene Dias et.al (orgs.): *As religiões afro-brasileiras pedem passagem*. Goiás, Editora Fonte Editorial, 2014, p.113-125.

ENTRECRUZAMENTOS ENTRE UMBANDA E EDUCAÇÃO: por um projeto de ensino religioso pluralista e antirracista

Vitória Marques Bergo¹⁷¹

Palavras-chave: Racismo Religioso; Umbanda; Educação; Intolerância Religiosa.

1 Introdução

Justamente partindo das bordas, das fronteiras das culturas, propõe-se pensar um olhar crítico a partir das linguagens e signos da religião de Umbanda, religião de matriz africana e indígena, pensando sua historicidade contra hegemônica e também possibilidades de enfrentamentos no presente.

A religião de Umbanda é referida como uma religião afro-brasileira sincrética, pensada através da resistência negra que atravessou tempos, assimilada por elementos da cultura de ancestralidades africanas que resistem, historicamente, com o sincretismo que re-existe a todo tempo. No Brasil, é praticada como fruto de lutas, estratégias de permanência que tiveram sua origem na escravidão negra, portanto, sendo atravessada e duramente perseguida em uma sociedade de base racista. Logo, sincretismo e resistência se entrelaçam na história das Umbandas, na medida que “ A rejeição do culto aos orixás e as perseguições empreendidas pelos senhores brancos criaram nos escravos a necessidade de encontrarem entidades cristãs que os representassem” (NASCIMENTO; TRINDADE, 2001, p. 108).

Assim, as religiosidades de Umbanda podem representar vivências que se aproximam da decolonialidade, que “ retorna a seu caráter de religião afrobrasileira, mas, para além da noção de brasilidade, buscando e enfatizando suas origens africanas, num movimento contrário à ideologia do branqueamento, chamado reafrikanização” (CARMO, 2011, p. 2).

A Umbanda ainda ocupa um lugar de subalternidade em relação as religiosidades cristãs hegemônicas, sendo vítima do racismo religioso, de perseguições políticas e violências estruturais. Religião que é refletida com um caráter subalterno

em seu universo simbólico sempre associado à prática de feitiçaria, associada a um público marginal e, portanto, socioeconomicamente destituído tanto do nível erudito dos cultos dominantes quanto do reconhecimento social destes (ALBUQUERQUE, 2008, p.73).

¹ Doutoranda em Ciências da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestra em Educação. Atua no Coletivo de Mulheres Marielle Franco da UFJF. Contato: vitoriabergo.educacao@gmail.com

provocando a intolerância religiosa e o racismo religioso. De acordo com Russo e Almeida (2016), a trajetória das religiosidades de matriz africana no Brasil é atravessada pela lógica estrutural delineada pelo momento histórico e as relações raciais. De acordo com dados fornecidos pela Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, no ano de 2020 as denúncias de intolerância religiosa aumentaram 41,2% em relação ao primeiro semestre de 2019¹⁷².

Contrariando o apagamento dos estudos sobre práticas culturais e religiosas Umbandistas no Ensino religioso nas escolas, considero um olhar sobre as Umbandas, pensada a partir da diversidade de elementos que se situem

na capacidade de alteridade ecumênica, nas formas autênticas de espiritualidades integradoras, inclusivas e ecológicas, e no valor da corporeidade e da sexualidade na reflexão teológica e nas ações concretas de afirmação da vida (RIBEIRO, 2018).

As práticas Umbandistas são demarcadas por sua relevância sócio-histórica e seus valores culturais inclusivos fundamentais, que suscita a pesquisa em Ciência da religião, pensando os ritos de Umbanda como vivências que fogem às práticas hegemônicas da tradição cristã, aceitas e normatizadas nas instituições historicamente reconhecidas dentre as religiões ocidentais. Permitindo buscar “ observar as subjetividades singulares que provocam rupturas nos modelos dominantes, com características colonizadoras – como aponta o feminismo decolonial” (ROESE, 2015, p. 1540).

Junto à pesquisadora Anete (2015), propõe-se pensar, de modo amplo: quem são os sujeitos que circulam, rompem e que articulam práticas religiosas alternativas? A partir das experiências narradas ou vivenciadas pela comunidade Umbandista, como se articulam os protagonismos nas diferentes Umbandas? Quais são as representações de Gênero, classe, raça e diversidade sexual presentes nas corporeidades dos praticantes de Umbanda?

2 Umbanda e Pluralidade

Podemos observar as práticas de Umbanda junto ao conceito de interseccionalidade, caro para pensar a diversidade de sujeitos umbandistas. Traçar uma perspectiva ou um olhar interseccional significa compreender como os atravessamentos de classe, raça, gênero, sexualidades e demais categorias configuram as experiências vividas no escopo social. Historicamente o termo é tomado pela primeira vez

¹⁷² Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh>. Acesso em maio de 2021.

para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe, num texto da jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989). [...] Pode-se dizer que sua origem remonta ao movimento do final dos anos de 1970 conhecido como Black Feminism (cf. Combahee River Collective, 2008; Davis, 1981; Collins, 1990; Dorlin, 2007), cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo (HIRATA, 2014, p. 62).

Um enfoque interseccional busca problematizar sistemas de opressões consolidados sem apontar uma hierarquia de opressões, porém, emergindo a historicidade das categorias criadas para perceber privilégios, “des” ocultar manifestações de violência, práticas de exclusão e coerções sociais. Patrícia Hill Collins, socióloga especializada em Estudo Afro-americanos, desperta a noção de que a leitura da interseccionalidade surge como uma estratégia política emancipatória desde que os movimentos sociais se inserem no espaço acadêmico nas Universidades norte-americanas desde a década de 80.

Ao introduzir o termo interseccionalidade, Crenshaw enfatiza o significado das relações intelectuais e políticas. Crenshaw se baseia na ideia de que mulheres de cor, que se desenvolveram nos movimentos sociais atuais, perceberam que essa questão das relações era crucial - não era suficiente ter um inimigo em comum, ao contrário, tiveram que descobrir padrões de interconexão (COLLINS, 2017, p. 11).

Logo, os diferentes lugares, as interconexões e os atravessamentos (de classe, sexualidades, raça, idade, religião...) configuram diferentes formas de ser umbandista, socialmente implicadas às práticas contra hegemônicas. Oportunizando que pensemos como o poder dos discursos religiosos operam definindo lugares e não lugares de pertencimento, através de saberes, concepções e crenças do universo da religião. Sendo uma religião estigmatizada, cabe perguntar, de que formas as comunidades de terreiro se reconhecem como articuladoras de saberes e práticas religiosas contra-hegemônicas, sobretudo, anti-sexistas, mas também anti-racistas? Observadas as diferentes experiências dentro do campo Religioso Brasileiro, as pluralidades das/nas Umbandas possibilitam pensar como religião e Espaço Público se constroem mutuamente.

3 Resultados e Discussão

Vivenciamos um cenário político atual de antagonismos e enfrentamentos vigentes no que diz respeito ao desenvolvimento de estudos de religiosidades não hegemônicas, no contexto de ataques à legitimidade dos estudos da Ciência da Religião na Educação brasileira. Pensar a Umbanda teoricamente é também abranger um campo teórico que

historicamente vem sendo construído e tensionado possibilitando a visibilidade cultural de grupos minoritários como mulheres, população LBTTQI+, população negra, tal como a inserção destes múltiplos agentes e de suas epistemologias nas instituições educacionais e nas ciências, numa perspectiva de promoção de uma educação plural em respeito a diversidade e as diferenças.

Em um contexto político ameaçador para a vivência da cidadania do Estado democrático, em que concepções de religiosidade cristã hegemônicas se entrelaçam ao extremo conservadorismo na esfera política, é possível visualizar disputas por visões de Educação unívocas contrárias a laicidade, ao ensino público de qualidade, ao respeito a diversidade de gênero e sexualidade e à garantia de direitos duramente conquistados em nosso país. Neste contexto:

No Brasil, por um lado, a Igreja Católica e uma parcela dos líderes evangélicos, geralmente associada a um “ bloco parlamentar” cristão (entre as exceções estariam a IURD e a Assembleia de Deus – Ministério Madureira), atualmente promovem uma interpretação confessional do “ ensino religioso” , indicado como “ opcional” pela Constituição de 1988. Nessa seara, promovem materiais educativos que reinterpretem valores cristãos sob um viés reativo à diversidade cultural, religiosa, sexual, de gênero e também corporal, esquadrinhada enquanto “ problema” e assunto controverso, tomada de posição moralmente cristã. De outro lado, tais grupos têm sistematicamente bloqueado iniciativas federais contra a homofobia na educação e mais recentemente realizado campanhas contra a chamada “ ideologia de gênero” , impondo uma sorte de mordaza à abordagem de gênero e diversidade sexual no currículo escolar (CARVALHO, SÍVORI, 2017, p. 2).

Contrariando as definições da Constituição de 1988, questionando a perspectiva de que as religiões são um fenômeno histórico e cultural de sociedades diversas e sobrepondo direitos no que diz respeito a uma concepção de educação pluralista, as alterações tensionadas na LDB da Educação em 2017 por frentes conservadoras partem ao encontro à ruptura com os Direitos Humanos.

Também na contrapartida da Constituição de 1988 e na LDB, que define no parágrafo primeiro da seção III: Do ensino fundamental, § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” , em 2017 foi tensionado de forma verticalizada pelo STF o ensino religioso de caráter confessional, que já fora revogado na Constituição Brasileira de 1988, negando o direito sancionado no artigo 33, que assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Logo, enfrentamos atualmente uma política de Estado que legitima a configuração de Escolas confessionais, em que os princípios e objetivos pedagógicos são pautados por uma

exclusiva religião, que no Brasil, em sua maioria, se manifestam na supremacia de escolas católicas e evangélicas. Concomitantemente, acabam cerceando espaços para debater e pensar outras expressões religiosas outras.

Neste sentido, o panorama é de um cenário político cada vez mais ameaçador para trazer o debate da pluralidade de concepções religiosas para dentro da sala de aula, minando a garantia da equidade social. Assim, a tendência ultraconservadora que assola a Educação em nosso país ameaça às distintas cosmovisões e problematizações dialógicas nas pesquisas e reflexões junto ao ensino religioso laico em direção às Universidades.

4 Considerações Finais

Embora a Umbanda não seja uma religião exclusivamente negra ou afrocentrada, são os símbolos e divindades de origens africanas e indígenas que ainda hoje permanecem sob ataque do chamado racismo religioso, que se manifestam cada vez mais através da destruição e violação a casas de Umbandas, fenômeno crescente predominantemente na cidade do Rio de Janeiro e em outras regiões do Brasil.

Defendo a inclusão do ensino sobre as religiosidades Umbandistas nas escolas, entendendo que esta religião ainda é perseguida, estereotipada e silenciada em diversos espaços sociais, afim de tensionar os epistemicídios que permanecem na ciência e na Educação. Sobretudo, quando falamos de uma religião afro-brasileira que contém elementos que nos auxiliam a problematizar a diversidade histórico-cultural Brasileira através de seus símbolos espirituais, divindades e crenças, de raiz Africana, Indígena, Cigana, Baiana e outras matrizes culturais. Portanto, falar como cientificamente a partir das Umbandas, dentre contradições, alteridades e convergências, se manifesta na tentativa de visibilizar cosmovisões distintas daquelas hegemônicas, contrariando os epistemicídios que um projeto de Educação cada vez mais embranquecida apresenta.

O termo epistemicídio faz a junção de duas palavras, "Episteme," ligado ao conhecimento, e "cídio", ligado à homicídio, crime que mata outrem. Segundo Jaqueline Lima, "o epistemicídio seria o assassinato do conhecimento de alguém." (SANTOS, 2010, p.2). Este termo tem sido muito utilizado por grupos dos movimentos negros brasileiros, aliando as práticas de negação do povo negro como produtor de conhecimento intelectual próprio aos limites que o racismo impõe nos campos educacionais. Ao refletir sobre a negação da produção do conhecimento advindo de pessoas negras no campo científico, por conta dos

reflexos do machismo aliados ao racismo intelectual, o termo ganha ainda mais força. Entendendo-se que o epistemicídio

Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais. [...] Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (SANTOS, 2005, p.1).

Deste modo, o Ensino Religioso se mostra ultraconservador pelo projeto de confessionalidade, privilegiando religiões cristãs hegemônicas. "Aqui devemos acrescentar a religião, a religião hegemônica, que desde a idade média, no ocidente, esteve à frente do projeto de colonização de povos, raças e gêneros." (ROESE, 2015, p.1) Hoje, enquanto o ensino das religiosidades não hegemônicas é extremamente perseguido, enquanto qualquer tentativa de abordagem vem sido barrada e criminalizada nos últimos anos, o ensino religioso confessional acaba aprofundando o retrocesso do ensino como também motriz de silenciamento, naturalização e expansão do racismo religioso. O Ensino confessional preserva uma visão unívoca de identidade cultural, historicamente estabelecida pelos discursos de colonialidade que estão ainda presentes sendo reforçados e disputados em nosso imaginário.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Valdevino. *Fronteiras semânticas: o dialogismo das linguagens rituais pentecostais e umbandistas uma análise das expressões gestuais*. Tese (Doutorado) Doutorado em Ciência da Religião, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018, 254f.

CARMO, Cláudio Márcio do. Estrutura metafórica, práticas discursivas e a manutenção do sincretismo religioso afro-brasileiro na Umbanda. In: GOMES, M. C. A.; PAES, C. C. S.; MELO, M. S. S. (Orgs.). *Estudos discursivos em foco: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares*. 1 ed. Viçosa: Editora UFV, 2011, v. 1, p. 261-280.

CARVALHO, Marcos Castro and SIVORI, Horacio Federico. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. *Cad. Pagu [online]*. 2017, n.50, e175017. EpubDec18, 2017.

COLLINS, Patrícia. Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *NO PRELO*. Traduzido por Bianca Santana para a revista Parágrafo, FIAM, 2017.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Como as imagens nos educam para os gêneros e as sexualidades? - Cultura visual e formação docente. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 08-27, maio/ago, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

HIRATA, Helena. (2014). Gender, class and race: the intersectionality and consubstantiality of social relations. *Tempo Social*, 26(1), 61- 73.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; SOUZA, Lídio de; TRINDADE, Zeidi Araújo. Exus e Pombas-Giras: o masculino e o feminino nos pontos cantados da umbanda. *Psicol. Estud.* [online]. 2001, vol.6, n.2, pp.107-113.

PEREIRA, Júnia Sales; MIRANDA, Sonia Regina. Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada. *Educação & Realidade* [online], v. 42, n. 1, 2017.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. O Princípio Pluralista. *Cadernos Teologia Pública*, v. 14, n. 128, p.1-33. 2017.

RITTI, Rosalinda Carneiro de Oliveira. *A gente cria todo dia! A gente cria vida! Pesquisar com mulheres mães na periferia*. Rosalinda Carneiro de Oliveira Ritti. 2015, 285f.

ROESE, Anete. Religião e feminismo descolonial: os protagonismos e novos agenciamentos religiosos das mulheres no século XXI. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 13, n.39, p.1534-1558, jul/set. 2015.

SANTOS, Jaqueline. A Produção Intelectual das Mulheres Negras e o Epistemicídio: Uma breve contribuição. In.: *O Blog da Preta* Disponível em: http://jaquelinecontraoepistemicidio.blogspot.com/2010/06/producao-intelectual-das-mulheres_09.html. Postado quarta-feira, 9 de junho de 2010, acessado em 18 março de 2011.

A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: desafios na implementação da Lei 11.645/08 no espaço escolar

Ricardo Wilame Santana de Almeida¹⁷³

Palavras-chave: Religiosidade. Afro-brasileira. Lei 11.645/08. Implementação. Desafios. Educação

1 Introdução

Nos últimos anos mesmo com a criação da lei 11.645/08, que tem como principal objetivo o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas das disciplinas que compõem as ciências humanas, em especial a disciplina de História, somente em trabalhar o tema escravidão, excluindo assim outros temas relevantes, como o preconceito racial e religioso sofrido por anos contra a população afro-brasileira, sendo esse último o principal objetivo desse trabalho.

Em relação ao cumprimento da lei 11.645/08, a pesquisa da professora Cardoso (2016), “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais”, nos permite analisar o cumprimento da lei no ambiente escolar, e de que forma a pesquisa pode contribuir para a aplicação da cidadania no ambiente escolar, pois acreditamos que o ambiente escolar se apresenta como um espaço igualitário, onde a partir do qual seria possível entender semelhanças e processos característicos da sociedade em geral, sobretudo no que trata o tema da religião, em especial as religiões de origem afro brasileiras, mais precisamente o Candomblé e a umbanda, “religiões que contemplam as três fontes básicas da cultura brasileira” (BORGES, p. 208. 2016).

Para isso, temos como objetivo geral: Verificar os desafios, no trabalho docente, no que se refere às abordagens em sala de aula da religiosidade afro-brasileira de acordo com a lei 11.645/08. Tal objetivo acaba nos trazendo outros como: identificar as Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana em sala de aula;

¹⁷³ Graduado em Ciências da Religião pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, em Ciências Sociais e História pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, e Mestrando em Ciências da Religião pela Faculdade Unida de Vitória – ES. Vinculado como Professor de Ensino Religioso e na área de Ciências Humanas na secretaria de educação de Minas Gerais – MG.

identificar as lacunas existentes na lei 11.645/08; analisar as razões da dificuldade da implementação da lei 11.645/08, entre outros.

2 Fundamentação teórica

Boa parte da nossa revisão bibliográfica até o momento foi feita por meio de sites especializados e de credibilidade para a área acadêmica, esse tipo de pesquisa está sendo demasiadamente útil e prático aos nossos esforços de buscas. Na confecção do trabalho monográfico procuraremos verificar incontestavelmente a segurança de todas as fontes e citações oferecidas via internet, e acreditamos que no decorrer da pesquisa outras possíveis fontes poderão surgir conforme a construção do trabalho.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 11.645/08 e seus desdobramentos legais, da professora e pesquisadora Zilmar Santos Cardoso, Tambores do sertão: diferença colonial e interculturalidade¹⁷⁴ - entreliçamento¹⁷⁵ entre Umbanda/Quimbanda e Candomblé Angola no Norte de Minas Gerais, da professora e pesquisadora Ângela Cristina Borges, Da lei ao cotidiano escolar: os desafios do ensino da história e cultura afro-brasileira no município de barra de São Francisco – ES, da professora e pesquisadora Ingrid Câmara Luiz Vieira, Religiões africanas e indígenas e o ensino de história: uma descrição da prática docente na cidade de Cáceres – MT, pesquisador Leandro de Almeida, entre outros autores (as).

3 Metodologia

A pesquisa “A Religiosidade Afro-Brasileira na Educação Básica: Desafios Na Implementação Da Lei 11.645/08 No Espaço Escolar” visa à construção de conhecimentos de acordo com certas exigências metodológicas. Para obter o resultado esperado a metodologia utilizada será a teórica definida por Demo (2000) como a pesquisa dedicada à reconstrução da teoria, dos conceitos, das ideias, das ideologias com o intuito de produzir fundamentos teóricos, além de documental. O método de pesquisa teórica e documental (atas, documentos da escola, registros de professores) procura explicar um problema a partir de referências

¹⁷⁴ A interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica. Para tal, nenhum dos grupos se deve encontrar acima de qualquer outro que seja, favorecendo assim a integração e a convivência das pessoas.

¹⁷⁵ O termo entreliçamento remete às cestas e esteiras sertanejas formadas por treliças de bambu tiradas em lascas por hábeis mãos dos sertanejos em extensão e largura variadas, mas que quando entreliçadas conformam objetos sólidos resistentes à chuva, poeira e sol sem que para isso seus formatos e cores, enquanto lascas de bambu, tenham sido alterados. (BORGES, 2016. p. 18).

teóricas e/ou revisão literária de obras e documentos que relacionam com o tema pesquisado. Entre as referências usaremos Borges (2016), Cardoso (2016), Pereira (2018), entre outros.

4 Resultados e Discussão

O preconceito e a discriminação contra as religiões de matriz africana persistem desde o período colonial até os dias atuais, em especial aos praticantes do candomblé e da umbanda, onde a discriminação sofrida se faz com intolerância religiosa “às tradições, isso mostra que ainda hoje esses terreiros urbanos preservam e resistem à opressão, hoje não mais do escravocrata, mas sim, dos intolerantes que continuam vendo as religiões de matriz africana como algo ruim e demoníaco, com a mesma visão de seus antecessores escravistas (PEREIRA, 2015, p. 18)”.

Esse preconceito surgiu com a perseguição da Igreja Católica aos cultos afro-brasileiros, sendo posteriormente reforçado por praticantes neopentecostais com visão fundamentalista, geralmente estão associadas aos discursos de ódio, ataques a templos, agressões físicas e assassinatos aos seguidores dessas religiões, desde que as religiões de matrizes africanas foram estigmatizadas pela igreja católica e os neopentecostais até os dias atuais, o preconceitos vem crescendo dia após dia no ambiente escolar, mesmo com campanhas contra a intolerância religiosa.

Muitos pesquisadores acreditam que a origem dessa crescente intolerância nas escolas esteja conectada à influência de alguns grupos neopentecostais, bem como do racismo histórico que permeia o país e que impregnou o imaginário popular, defendendo que tudo o que é produzido pelos negros é considerado inferior, e os membros das religiões afro são macumbeiros, sujos e praticantes do mal. Os adeptos do neopentecostalíssimo querem expandir sua crença e ampliar o número de adeptos, o que culmina em constantes processos de evangelização e satanização na escola e isso só insufla a perseguição contra os alunos que são vinculados às religiões afro-brasileiras (SANTOS, 2018, p. 78).

Consequente essa situação nos faz refletir acerca do papel da escola contra o preconceito religioso sofrido por adeptos das religiões afro-brasileira, que nos últimos anos vem sofrendo preconceito no ambiente escolar de forma escancarada por alunos adeptos de igrejas evangélicas que, que vem tentando implantar “um projeto político e de poder, capitaneado por algumas lideranças evangélicas, em especial as pentecostais e neopentecostais, que procuram através da demonização das religiões de matrizes africanas coesionar seus membros” dentro e fora do ambiente escolar (QUINTANA 2018, p. 121).

Ainda de acordo com Quintana (2018), “estamos diante de uma disputa política e comercial, uma “cruzada evangelizadora”, organizada e deflagrada pelas igrejas evangélicas, que tem por base a “teologia da guerra espiritual” surgida na década de 1980 no meio evangélico norte-americano”. Guerras essas que nos últimos anos vem tentando dizimar religiões afro-brasileira, através de grupos implantados nos ambientes escolares, que chegam a interferir até mesmo na elaboração do Projeto Político Pedagógico-PPP, e em alguns casos nos planos de ensino e de aula dos professores, dando assim liberdade para esses grupos transformar as escolas em um ambiente hostil para os alunos adeptos das religiões afro-brasileira, privando – os da sua autonomia democrática.

Sendo assim, cabe a escola elaborar projetos multidisciplinares com diversas temáticas, entre elas temas relacionado ao respeito, e que tenha “como finalidade promover o diálogo e a reverência, onde o diálogo surja para favorecer a construção do conhecimento constituído por meio das diferentes palavras, e a reverência como respeito, cortesia, tolerância religiosa e cultural (CARDOSO, p. 91)”.

Assim como é importante salientar que temas transversais fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, onde o professor deve cumprir as orientações dos PCN's de acordo com as orientações para sua disciplina, através de palestras, seminário, entre outras. Respeitando temas que contemple as seis áreas, entre elas: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), e Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania), e claro, a cultura afro-brasileira, em especial a religiosidade. Que de acordo com Bonfim – Nascimento (2017, p. 2),

A questão da religiosidade é controversa e em uma sociedade cuja maior parte da população é cristã, abordar religiões diferentes tem se tornado difícil, especialmente quando a mídia apresenta, em seu noticiário, casos como o apedrejamento de alunos adeptos de religião de matriz africana, bem como o afastamento de professores que, por sua vez, também professam essa fé.

Ainda de acordo com Bonfim – Nascimento (2017, p. 2), “É preciso estimular o respeito e a prática da convivência na diversidade, já que toda religião é iminentemente social, todas nascidas no seio de grupos sociais que, embora distintos, têm o intuito de refazer ou manter certos estados mentais desse grupo”. E para isso se faz necessário a necessidade de um convívio social pacificador, de forma onde todos tenham liberdade para expor suas ideologias, e crenças religiosas, longe de um pensamento colonial.

O pensamento decolonialidade de Freire expressado em suas obras, vão na contramão da Colonialidade exposta por professores adeptos de religiões com visões dominadores desde o império colonial, mesmo que nos últimos anos o governo brasileiro tenha implantado políticas públicas de ações afirmativas como forma de erradicar o preconceito, e a intolerância religiosa sofrido por adeptos da religiões afro dentro e fora do ambiente escolar. E uma dessa políticas públicas contempla as ações afirmativa, que de acordo Cardoso (2016, p. 21),

[...] visam atender aos grupos estigmatizados, com a intenção de promover o acesso aos bens sociais e materiais. De acordo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, podemos chamar de ações afirmativas toda e qualquer política pública que tenha como finalidade promover aos membros dos grupos estigmatizados, e que sofrem preconceitos e discriminações [...]

Dessa forma a autora pondera que as ações afirmativas desenvolvidas pelos governos nos últimos anos, tem como um dos principais objetivo amenizar as percas sociais sofridas por grupos estigmatizados como inferiores pela “elite” brasileira desde o período colonial. Grupos como os africanos que só depois de anos tiveram seus direitos reconhecidos através de leis como 10.639/03, alterada posteriormente pela lei 11.645/08, “que abordam aspectos interpretativos sobre a identidade nacional com pressupostos não eurocêntricos, propondo ampliar o foco do currículo escolar, mas não se trata de mudança de um foco eurocêntrico para afrocêntrico (CARDOSO, M. 2016, p.40)”. Ainda de acordo com Cardoso, M.,

[...] não se trata de inverter a lógica das relações de poder através de transferência de privilégios nos processos de produção simbólica e representações de identidade. Mas sim criar possibilidades para que todos os sujeitos presentes no cotidiano possam, a partir das experiências pedagógicas, reconhecer suas diferenças nessas atividades e se sentirem parte da cultura escolar (GONÇALVES; PEREIRA, 2013:41. *Apud* - Cardoso, M).

Assim como se faz necessário reconhecer entre essas e outras culturas as tradições e os conhecimentos de um determinado grupo social, pois só assim através de diretrizes de ações afirmativas possamos erradicar o etnocentrismo religioso contra as religiões afro-brasileiras nos ambientes escolares através de leis, como a lei 11.645/08. Ou seja, o papel da escola na desconstrução do preconceito religioso, e intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileira praticada por grupos fundamentalista, sempre serão matéria de discussões, mesmo que nos últimos anos as escolas vem buscando trabalhar a interculturalidade dentro de sala de aula.

De acordo com Borges (2016. p.222), “Entendemos como interculturalidade, a postura consciente de convivência democrática entre elementos diferentes, com vistas a integração ausente do intuito de eliminar a diversidade reconhecendo nessa, a riqueza e a oportunidade de ampliação dos horizontes”. A interculturalidade denuncia a descolonialidade contra as religiões afro-brasileira, e conseqüentemente denuncia indiretamente o preconceito e a intolerância religiosa sofrida por adeptos das religiões afro-brasileira no ambiente escolar.

Portanto espera-se com este trabalho contribuir para a prática da alteridade no ambiente escolar por parte dos docentes, e discentes articulados com a lei n.º 10.639/03, pois entendemos que o respeito religioso torna o ambiente escolar um lugar pacífico dos mais diversos tipos de violência. A pesquisa faz parte do mestrado profissional em Ciências das Religiões na Faculdade Unida de Vitória – ES ainda em andamento. Portanto os resultados e as discussões ainda estão sendo construídos através de pesquisas teóricas de autores que possam nos dá embasamento para a nossa discussão, e conseqüentemente conclusão e resultados da nossa pesquisa.

5 Considerações Finais

Com a criação da lei 11.645/08 uma série de questões que antes eram silenciadas, ou simplesmente ignoradas pela comunidade escolar, passaram a ganhar destaque de forma mais ampla por parte da comunidade escolar, ainda que grupos fundamentalistas tentam de forma escancarada inibir as ações afirmativas voltadas para a comunidade afro-brasileira no ambiente escolar.

É perceptível que o não conhecimento da lei por parte dos gestores escolares, e dos professores, além das fortes pressões por parte de alunos e seus familiares, e alguns líderes religiosos cristãos, mostram desinteresse em se trabalhar temáticas que abordam a religião afro-brasileira. Dando assim a ideia de que grupos fundamentalistas mantêm um poder de decisão dentro e fora do ambiente escolar, uma vez que as escolas evitam confrontos diretos com esses grupos.

Para tanto se faz necessário a ampliação das políticas públicas com ações afirmativas direcionadas à comunidade escolar, a adeptos das religiões afro-brasileira, para que se possam erradicar de vez o preconceito e a intolerância religiosa sofrida por esses grupos nos últimos anos, preconceito esse que é herança de uma visão etnocêntrica desde o período colonial. E cabe a escola, buscar de forma dinâmica e eficaz a aplicação da lei que tem por objetivo erradicar o preconceito sofrido por grupos dentro da comunidade escolar.

Referências

BONFIM, Evandro Luiz Soares. NASCIMENTO, Alexsandro de Jesus. *A religião africana e o preconceito na escola. E-FACEQ: Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós*, ano 6, Número 10, agosto de 2017.

BORGES, Ângela Cristina. *Tambores do Sertão: Diferença Colonial e Interculturalidade: entrelaçamento entre Umbanda/Quimbanda e Candomblé Angola no Norte de Minas Gerais*. 10 de março de 2016, 302 f. (doutorado em Ciências da Religião) - Departamento de Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

CARDOSO, Zilmar Santos. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais*. 20 de março de 2016, (doutorado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2016.

CARDOSO, Marcos Antonio. *Ensino religioso e religião de matriz africana: um estudo de caso na EEEFM São João Batista em Cariacica – ES*. 2017, (Mestrando em Ciências da Religião) f. 100-105, Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitoria – ES, 2017.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

DOMINGUES, Petrônio. *Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica*. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, maio-ago, 2005, p. 164-76, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil.

DOMINGUES, Petrônio. *Pedagogia da tolerância*. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

JUNIOR, Nilson Nunes da Silva. *Liberdade de crença religiosa na Constituição de 1988*. <<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/liberdade-de-crenca-religiosa-na-constituicao-de-1988/>>. Visitado em 24 de Jun. de 2021

MUNANGA, Kabemgele. Apresentação. In _____ (org.) *Superando o Racismo na escola*. 2 ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Nathália Fernandes de. *A repressão policial às religiões de matriz afro-brasileiras no estado novo (1937-1945)*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Federal Fluminense para Defesa no Curso de Mestrado em História Social. <<https://www.historia.uff.br/stricto/td/1903.pdf>>. Acesso em 07 de junho de 2021.

QUINTANA, E. (2018). Preconceito étnico e religioso na escola: (des)humanização e barbárie . *RevistAleph*, (31). <<https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i31.39275>>. Visitado em 21 de Jun. de 2021.

SANTOS, Reinilda de Oliveira. *Encantaria em sala de aula: Ensino das Religiões afro-brasileiras e construção da consciência histórica através de seções didáticas no site do Museu Afro digital do Maranhão*. 2018. 216 f, Dissertação em História, Departamento de História, Universidade Estadual Do Maranhão. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa De Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas.

A ANCESTRALIDADE EM ABDIAS NASCIMENTO: polissemia e multidimensionalidade no ensino religioso

Alessandro Moura de Amorim¹⁷⁶

Palavras-chave: Ancestralidade; Abdias Nascimento; Epistemologia; Educação.

1 Introdução

Apresento a seguir uma série de inquietações que marcaram a minha trajetória de imersão teórico-metodológica disciplinar enquanto aluno da disciplina Tópicos Avançados I, Turma 04 (2021.1), ligado tanto ao Mestrado, quanto ao Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) com o Professor Dr. Lusival Antonio Barcellos que, por sua vez, promoveu ricas rodas de diálogos sobre as relações entre o campo de pesquisa das Ciências das Religiões (CR) e a área de Ensino Religioso (ER), bem como as suas possíveis conexões transdisciplinares.

Trago a primeiro plano as minhas primeiras reflexões e compreensões acerca da docência no Ensino Básico enquanto Historiador e Professor de História que me permitiram dar início a esta proposta de pesquisa que irá ser apresentada a partir deste XVI SEFOPER. Preciso sistematizar, para tanto, dar razão, lógica e sentido as minhas expectativas acadêmicas no campo das CR e na área de ER, bem como dialogar sobre as possíveis interfaces entre elas e as minhas experiências no campo da História (H) e na área do Ensino de História (EH).

Num primeiro momento pensei o conceito de Ancestralidade a luz das minhas experiências no campo da História a partir de uma série de conexões transdisciplinares com as mais diversas áreas do ensino das Ciências Humanas, inclusive ER. Vivenciei a Ancestralidade enquanto um conceito estratégico para se trabalhar de forma transdisciplinar na educação básica em vários momentos da minha trajetória enquanto professor de história.

Dentre os mais significativos trabalhos que não deixo de aplicar em minhas turmas é o que desenvolvi em 2003, a partir da pedagogia de projetos, com base na poesia negra de Oliveira Silveira (1941-2009), especificamente, “Encontrei minhas origens” (2010, pp. 118-119). Esse se destaca por permitir ao professor narrar a história a contrapelo, a partir do

¹⁷⁶ Mestre em História pelo PPGH/UFPB. Professor de Educação Básica do Município de João Pessoa/PB. Contato: amorimgriot@gmail.com

presente, construindo trajetórias de encontro com o caminhar passado do povo negro africano na diáspora.

No entanto, considero limitada a compreensão do conceito de Ancestralidade a partir da noção espaço-temporal de “processo histórico”. Precisava trabalhar com a construção gradual de uma identidade conceitual discente para a Ancestralidade enquanto um elemento pedagógico capaz de estabelecer um valor civilizatório multirreferencial, a partir de uma dada centralidade não etnocêntrica, voltada para a promoção de conteúdos que permitam a geração de encontros dialógicos entre as centralidades afrocêntricas, com as centralidades eurocêntricas e ameríndiocêntricas.

Não restam dúvidas de que esta percepção de necessidade adveio das leituras sobre a obra de Abdias Nascimento, um sujeito histórico que nos legou uma intensa estratégia de enfrentamento ao racismo, ontológica, incansável e constante, repleta de táticas de confronto em diversos campos de atuação, tais como: enquanto intelectual; enquanto artista; enquanto autor; enquanto religioso; enquanto militante; enquanto político; enquanto educador; enquanto referência ética e estética.

Abdias foi único em sua incansável luta contra o racismo, mas diverso em suas estratégias e táticas de enfrentamento antirracistas. Ele foi vários, seja do ponto de vista dos espaços de sua atuação, seja do ponto de vista das temporalidades em que atuou nos respectivos espaços de luta. O seu legado, fincado a partir de sua ancestralidade afro-brasileira, foi polissêmico e multirreferencial, haja vista os vários sentidos que sua experiência de vida e de luta deram aos diversos campos nos quais travou as diversas batalhas contra o racismo (NASCIMENTO, 2014).

Portanto, metodologicamente, esta proposta de trabalho também pretende realizar uma pesquisa qualitativa visando pensar o conceito de Ancestralidade enquanto polissêmico e multidimensional em e a partir de Abdias Nascimento, na perspectiva ressaltada por Elisa Larkin Nascimento, visto a partir do legado africano:

A vivência dessa tradição forma um ethos, incorporando o legado da ancestralidade africana, aí incluindo língua, música, cosmovisão, perspectiva cultural, expressão corporal, técnicas de comunicação, o corpo literário de herança intelectual transmitido oralmente entre gerações e assim por diante (NASCIMENTO, 2014, p. 40).

Outra ação desta pesquisa será interpretar essas características conceituais a luz do debate sobre os seus possíveis usos pedagógicos no âmbito da Educação e a partir do Ensino Religioso, enquanto ponto de partida dessa percepção conceitual mais ampliada.

Destarte quaisquer novos elementos que emergjam da pesquisa, consideraremos a polissemia conceitual da Ancestralidade a partir dos sentidos apresentados por este conceito presentes nos vários elementos constituintes dos valores civilizatórios afro-brasileiros apresentados por Azoilda Loretto da Trindade:

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. (TRINDADE, 2013, p. 132).

Outrossim, debateremos a multidimensionalidade conceitual da Ancestralidade a partir dos campos de luta que marcaram a trajetória de vida de Abdias Nascimento.

2 Fundamentação teórica

Sair de um conceito pensado para dar dimensão a leituras do passado para forjar, a partir do diálogo com pensadores afro-brasileiros, um conceito dinâmico, polissêmico e multidimensional, significa muito dentro do contexto de afirmação das diretrizes apresentadas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Nesse sentido, consideramos como marco teórico deste trabalho a episteme conceitual de Abdias Nascimento acerca da Ancestralidade.

Abdias Nascimento foi o grande pensador e militante afro-brasileiro, nascido em 14 de março de 1914, na cidade de Franca, Estado de São Paulo. Uma humanidade fundamental para considerarmos as lutas negras do século XX como continuas as lutas negras contra o regime escravocrata e pelo abolicionismo. Insubmisso, ele foi o guerreiro de tantas lutas travadas contra o determinismo racial que marca a sociedade brasileira a partir da primeira metade do século XX, simbolizado na mitografia da Casa Grande pela ideologia da “democracia racial” (NASCIMENTO, 2014). Faleceu em 23 de maio de 2011, na cidade do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro.

A partir desta escolha passamos a considerar a Ancestralidade como um dos principais elementos presentes nos processos formativos do afro-humanismo, seja na perspectiva das construções de experiências imanentes, como no caso do conhecimento científico e tecnológico, seja nas construções de experiências transcendentais, como no caso dos processos de iniciação religiosa de matriz africana e afro-indígena. Como afirma Henrique Cunha Jr:

A ancestralidade é a marca de permanência do ser sobre o tempo. Neste se assentam todos os processos de conhecimento e de evolução do mundo. No conceito de ancestralidade e do respeito a ela se fundam os princípios da organização social e da interação do ser humano coletivo com os demais seres da natureza. O pensamento africano procura sempre a explicação da totalidade como um conjunto indivisível complexo e de conexões múltiplas (CUNHA JR, 2005, p. 262).

Igualmente, a pesquisa pretende considerar a Ancestralidade como um dos principais instrumentos para se compreender o processo histórico diaspórico que marcou o povo negro-africano a partir do século VII, sendo possível, ainda através dele realizar leituras dos processos civilizatórios empreendidos em períodos históricos anteriores e posteriores aos êxodos mundiais promovidos por árabes e europeus ao longo de mais de treze séculos. Segundo Tidiane N'Diaye:

O tráfico negreiro árabo-muçulmano começou quando o emir e general árabe Abdallah ben Saïd impôs aos sudaneses um bakht (acordo), no ano de 652, que os obrigava a entregar anualmente centenas de escravos. A maioria destes homens era retirada das populações do Darfur. E foi este o começo da sangria humana que, aliás, só iria estancar oficialmente no início do século xx (N'DIAYE, p. 8).

E por fim, ao considerar a Ancestralidade como elemento fundante de processos formativos de religiosos, professores, pesquisadores, ativistas e militantes negros e ameríndios, deve-se dar destaque a ela como um tema de fundamental importância para o debate sobre a valorização da diversidade no âmbito da educação, abrindo espaço, principalmente, para a valorização da diversidade étnico racial, haja vista que elas interferem positivamente na melhoria da Educação Básica brasileira. Como destaca Kabengele Munanga:

Não existem Leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes na cabeça das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2001, p. 9).

Dito isso, diante da complexa trajetória negra africana pela diáspora, diante de suas práxis históricas marcadas por lutas e resistências por onde emergem lugares, épocas, comunidades, sociedade marcadas pela violência, pela precariedade, pelo sofrimento, por regimes autoritários, pelo desespero, Abdias Nascimento traz legados importantes no âmbito da educação, em sua trajetória de vida, que possibilitam aprofundar a compreensão sobre o conceito de Ancestralidade, como é o caso da Revista Thoth, uma publicação do Gabinete do

Senador Abdias Nascimento, impressa entre janeiro de 1997 e dezembro de 1998, conforme o site do IPEAFRO. Segundo Elisa Larkin Nascimento, a Revista Thoth:

concretiza e reafirma o compromisso fundamental do senador com a educação, expresso de forma inequívoca no discurso de estreia de 1991. Ele deixou, nos seis volumes da revista, uma contribuição para ajudar as escolas e os educadores a desenvolverem ações e programas pedagógicos atendendo à necessidade de todas as crianças de desenvolverem suas identidades e personalidades livres das distorções e dos impedimentos que o racismo cria (NASCIMENTO, 2014, p. 272).

Considerando estas questões postas acima, vale ressaltar que, para Elisa Larkin Nascimento (2014, p. 228), Abdias Nascimento considerava importante pensar a teoria a partir da experiência social das lutas negras e populares. Revela-se assim o ponto de partida epistêmico para o olhar conceitual sobre a Ancestralidade na educação, que é um palco de luta antirracista, e por excelência, contra uma das suas formas clássicas de expressão: o epistemicídio da experiência negro-africana na África e no Brasil (NASCIMENTO, 2014, pp. 154-155).

3 Metodologia

Metodologicamente, a proposta de aprofundamento epistêmico-conceitual da palavra Ancestralidade nos coloca diante de um importante destaque feito por Abdias Nascimento, para quem: “o nosso parâmetro de identificação de nós mesmos. [...] a nossa religião tem, no mesmo grau que as outras, a sua filosofia, a sua ética, a sua epistemologia. Não existe inferioridade entre a nossa religião e qualquer outra religião do mundo” (NASCIMENTO, 1984, p. 9).

Abdias Nascimento não só confirma a certeza do horizonte do nosso viés conceitual, mas, sobretudo, exalta que a polissemia presente no conceito de Ancestralidade imprime sentido ao ver o conceito para além dos limites da noção sagrada experiencializada e vívida na territorialidade de um Terreiro Religioso de Matriz Africana e Afro-indígena, constituindo significativas expressões da cultura material e imaterial laica brasileira, como será relevante a pesquisa, por exemplo, em legados como o “Jornal Quilombo” e na “Revista Thoth”, disponíveis no acervo digital do site do IPEAFRO.

Indo ao encontro de outro importante intelectual negro brasileiro, Joel Rufino dos Santos, numa entrevista dada a Camila do Valle, ressalta outro aspecto fundamental do conceito de Ancestralidade: “Pois então. Ancestralidade. Nas culturas tradicionais é ancestralidade. É ancestralidade de um destino. Você não é um, você é três. Isso é o que o

peçoal de candomblé ensina. Você é a sua ancestralidade e é o seu destino. Você é três em um” (VALLE, 2019, p. 372).

Mas o caminho metodológico pretende também mostrar que, além de se poder pensar a Ancestralidade como um polissêmico, com vários sentidos, igualmente se pretende mostrar que se pode pensar o conceito de forma multidimensional, ou seja, com várias dimensões, seja em relação aos espaços de atuação social, seja em relação às temporalidades em que essas atuações ocorrem.

Dentro desta perspectiva, retomo ao meu ponto de partida dialógico com este campo de saber para continuar pensando a Ancestralidade dentro de uma territorialidade que a caracterize enquanto um elemento conceitual voltado para o debate social, político, econômico, científico e, no campo disciplinar, o que nos interessa particularmente, aprofundar o debate epistemológico sobre a Ancestralidade enquanto um conceito capaz de pensar o conhecimento sobre e para além da cultura religiosa afro-diaspórica no ensino religioso.

Com isso, objetiva-se também apresentar uma sistematização pedagógica como possibilidade teórico-prática a ser adotada pelo professor. Aportado teoricamente no conceito do diálogo e na teoria crítica, propõe-se o desafio de realizar uma abordagem sobre a Ancestralidade em torno da ação do ensinar e aprender na perspectiva crítico-reflexiva.

Trata-se de operar metodologicamente o conceito da Ancestralidade no âmbito didático-pedagógico do ensino religioso ancorado no tripé composto pela ética da diversidade, pela cultura da política e pela história percebida pelo prisma da singularidade. Nesse sentido, Eduardo Oliveira entende a Ancestralidade: “como uma categoria analítica e, por isso mesmo, converte-se em conceito-chave para compreender uma epistemologia que interpreta seu próprio regime de significados a partir do território que produz seus signos de cultura” (OLIVEIRA, p. 3).

Enquanto um conceito a ser entendido dentro de um conjunto espectral de experiências com a docência que parte de uma abordagem temática do Ensino Religioso e se expande para outras disciplinas na área do conhecimento das humanidades, seja na educação infantil, no ensino fundamental, médio e superior, a Ancestralidade pode ser um elemento chave para rever criticamente os limites e as possibilidades do entendimento que se tem sobre o próprio conceito no campo da lógica racional imanente, a partir, por exemplo, quando dialoga conceitualmente com a perspectiva posta por Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, com o termo cunhado por ela, Africanidades:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (SILVA, op.cit., p. 156).

A fim de que se possa pensá-la a partir das experiências metodológicas do trabalho pedagógico – como possibilidade teórico-prática a ser adotada pelo professor –, no âmbito das “relações humanas entre o imanente e o transcendente”, e em conexão com os campos da cultura, da religiosidade, da educação e da ciência, gostaria de destacar que o conceito de Ancestralidade nos permite abrir indagações em múltiplas dimensões sobre o que pode ser uma subjetividade que acolha a memória cultural e os saberes das centralidades negro-africanas e afro-diaspóricas, com suas formas de conhecimento, visões de mundo e culturas contra hegemônicas e hegemônicas. Nesse sentido, apresento a Ancestralidade como um conceito polissêmico: “Polissemia é um conceito da área da linguística com origem no termo grego polysemos, que significa “algo que tem muitos significados”. Uma palavra polissêmica é uma palavra que reúne vários significados” (SIGNIFICADOS, 2013).

Dessa forma, o conceito de Ancestralidade, a partir da contribuição de Eduardo Oliveira, ao transitar entre sistemas de representação cosmogônicas transcendentais e imanentes, nos apresenta – assim como Abdias Nascimento também o faz –, múltiplos caminhos para a construção de experiências de vida e, conseqüentemente, de experiências pedagógicas que possibilitem enfrentar:

A forma com que a história do negro é contada na escola resulta em rejeição das crianças negras, ou seja, sua ancestralidade é marcada pela história de sofrimento e dor, prejudicando sua identidade em formação, tornando-os ainda mais invisibilizados. Enquanto a sociedade e as instituições continuarem, com uma autonegação e rejeição racial, torna-se difícil a aceitação dos alunos que não se reconhecem enquanto cidadão negro, fazendo com que o mesmo se sinta invisível perante uma sociedade totalmente excludente (ROSA; ROSA; VIEIRA, 2019, p. 51).

Por isso, este trabalho propõe que, por exemplo, as pessoas ligadas aos processos educativos se permitam entender esse conceito, de forma ampliada, sobre o vivido, a vida e as expectativas sobre ambas. Destarte quaisquer outras questões, os seus mais diversos sentidos podem nos direcionar para a construção de espaços não hierárquicos de

experiências pedagógicas transdisciplinares, que podem ser entendidas como possibilidades metodológicas de se trabalhar o conceito.

4 Resultados e Discussão

Dessa forma, aspira-se gerar, a partir desses movimentos de pró-distensão conceitual, afirmar que a palavra Ancestralidade convive e transita dinamicamente, de forma trans-histórica, por uma diversidade de sentidos e dimensões, pois perpassa diversas temporalidades, pelos mais variados campos do conhecimento humano, entre eles, obviamente, pelos caminhos da educação, da religião, da religiosidade, da cultura, da arte, da política, entre outras, permanentemente interligado.

Dessa forma, este trabalho buscará mostrar a Ancestralidade em seus vários sentidos, sua capacidade de disseminar valores civilizatórios negro-africanos legados também pela atuação de Abdias Nascimento nos diversos campos da vida social. Também buscará mostrar a Ancestralidade como instrumento formativo capaz de ampliar a compreensão sobre a sua importância nos processos educativos discentes e docentes, mediante os parâmetros estabelecidos pelas seguintes leis federais: 9.394, de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras no currículo da educação básica em instituições de ensino públicas e privadas; 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estas formam um escopo legal que abre reflexões a cerca do processo de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, e a Nova BNCC, no que diz respeito às competências e habilidades a serem estimuladas e trabalhadas junto as/aos educandas/os.

Dessa forma, contribuir com o debate sobre a Ancestralidade, no sentido de fazê-lo ser visto como um dos princípios pedagógicos e elementos metodológicos a serem utilizados para a cognição do ponto de encontro da utopia humanista dos três marcos civilizatórios formadores do Brasil, a serem pensados, problematizados e debatidos nos encontros científicos que caracterizam a trajetória acadêmica do campo das Ciências das Religiões, voltados para a área do Ensino Religioso.

Destarte qualquer outro aspecto que qualifique sua riqueza semântica que tenha escapado a percepção desta proposta de trabalho, ele traz em si a disposição para pensar a

natureza, as etapas e os limites do conhecimento sobre a Ancestralidade como um conceito utópico humanista que pode ser visto na intersecção civilizatória formadora da religiosidade povo brasileiro.

5 Considerações finais

Neste momento inicial da pesquisa, vale ressaltar a importância de operar a Ancestralidade no âmbito da lógica transcendente da fé e tentar estabelecer as condições de possibilidades para, a partir de, se ir além deste entendimento presente na BNCC de Ensino Religioso. E não se entenda absolutamente propor a negação do que está posto, mas, a princípio, distender a relação entre ancestralidade e imortalidade. Procurar entender o qual torna possível compreender a ancestralidade também por sua dimensão imanente e relacional com a ética, com a cultura e com a história.

Ontologicamente, a Ancestralidade é um conceito que ignora as limitações espaciais e temporais, pois torna possível unir ciclos geracionais em torno da salvaguarda do patrimônio material e imaterial afro-diaspórico. Ela transita entre o transcendente e o imanente sem se assentar no binarismo monumentalizante, onde o movimento se apresenta como um dos principais elementos dramáticos de seus encontros com o vivido, permitindo a construção de espaços de partilha cinestésica a partir dos movimentos apresentados.

A Ancestralidade permite alicerçar linhagens, desenvolver processos criativos, implementar investigações, imprimir marcas a trajetórias caminhadas e a percorrer, construir relações (contínuas e inacabadas) entre as vivências das diversas experiências do pensamento (áreas e/ou campos do conhecimento).

Nessa guisa final deste primeiro pensar sobre o tema da Ancestralidade, a partir do legado de Abdias Nascimento é relevante para marcar o lugar de pertença étnica, ética, política de gerações seguintes a dele no campo da educação por excelência. Importante ressaltar que todos os limites e possibilidades pensados e a se pensar sobre a relação entre Ancestralidade e o trabalho pedagógico diz respeito aos desafios ainda a serem construídos.

Aspira-se, por meio desses caminhos enunciados, evidenciar a Ancestralidade como um dos princípios básicos da educação escolar, legado a partir das experiências de vida de Abdias Nascimento, para fazer parte do propósito pedagógico de formar, integralmente, educadores/as e educandos/as, ensinando-os/as a ser, a saber fazer e a saber conviver, a partir do estudo sobre o que a Ancestralidade, de forma polissêmica e multimensional, desvela a respeito das culturas negro africanas e afro-diaspóricas, embebidas em propostas criativas

que lhes permita compreender os sentimentos dos seus respectivos grupos sociais, assim como de outras culturas.

6 Referências

ACERVO DIGITAL. IPEAFRO. *Revista Thoth*. Disponível em: <<https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/obras-de-abdias/revista-thoth/>>. Acesso em: 18 jul 2021.

ACERVO DIGITAL IPEAFRO. *Jornal Quilombo*. Disponível em: <<https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>>. Acesso em: 18 jul 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL.. Ministério de Educação e Cultura. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. 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. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. 2004. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em: 18 jul 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei 11.645 de 10 de março de 2008*. 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 Indígena”. Brasília: MEC, 2010.

CUNHA JR., Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, pp. 249-273. (Coleção Educação para Todos)

MUNANGA, Kabengele. Apresentação, In: *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001, pp. 7-12.

NASCIMENTO, Abdias. *Jornada Negro-Libertária*. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 1984.

Nascimento, Elisa Larkin. *Abdias Nascimento*. Brasília: Senado Federal, Edições Técnicas, 2014.

N'DIAYE, Tidiane. *O Genocídio Ocultado*. Editora Gradiva: Lisboa, 2019.

OLIVEIRA, Eduardo. *Epistemologia da Ancestralidade*, p. 3. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

ROSA, Adriela de Souza Brito; ROSA, Fabiana Leonir; VIEIRA, Denise Maria Rodrigues. Intervenção literária, como experiência fundamentada no ensino de uma educação antirracista, numa escola de quilombo. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org.). *Pautando a efetividade da produção científica em ações afirmativas: Programa Pré-Acadêmico Abdias Nascimento*. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019, pp. 31-54.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino de africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (p. 155-172).

SILVEIRA, Oliveira. *Antologia poética de Oliveira Silveira*. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). *Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro*. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.

VALLE, Camila do. Entrevista com Joel Rufino dos Santos. *BRASILIANA: Journal for Brazilian Studies*, vol. 8, n. 1-2, 2019.

GT 7 - FORMAÇÃO CONTINUADA: INTERCONECTIVIDADE ENTRE CURRÍCULO E PRÁTICAS

Propõe discutir, socializar pesquisas e relatos de experiências, na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, que envolva articulação entre os sujeitos na interlocução teórica das Ciências da Religião em diálogo com as Ciências da Educação. Acolhe propostas de comunicação que discutam aspectos teóricos, metodológicos e reflexões críticas acerca dos processos de formação continuada para professores de Ensino Religioso e suas implicações sobre a educação e a sociedade contemporânea.

Coordenação:

Dra. Elisa Rodrigues (UFJF)

Dr. Francisco Sales Palheta (SEDUC/AM)

Me. Sônia Maria Dias (PUC-Minas e FONAPER)

Me. Selma Correia Rosseto (PUC-Minas e FONAPER)

UBUNTU COM OS SABERES E FAZERES NO ENSINO RELIGIOSO DE PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS-CULTURAIS

Adriana Rocha Ribeiro Araújo¹⁷⁷

Palavras-chave: BNCC; ensino religioso; transdisciplinaridade; dialética

1 Introdução

Alinhar saberes e fazeres educacionais é uma dialética dialógica freiriana que abre um campo de possibilidades para o professor desenvolver uma relação ensino e aprendizagem mais engajada e autônoma. Entendemos engajamento como valoração ética de responsabilidades e incorporamos o termo autônoma como o exercício da liberdade criadora de estar num sistema, mas não escravizado a ele. Assim, a decolonialidade é um leque de possibilidades para o fazer do educador que pensa saberes.

Decolonialidade não é um modismo estilístico em voga na educação. Decolonialidade é reconhecimento de identidades que foram silenciadas, esquecidas e até apagadas da história por um grupo detentor do poder econômico e político que controla os discursos. Decolonialidade é libertar a si e o outro de uma prisão histórica promotora de determinação de lugar social ideológica de sujeição e de submissão; uma prisão que traz um só discurso de pensamento de homogeneidade de valorização de cultura eurocentrada e patriarcal; uma prisão invisibilizadora de racismos, de desigualdade de gênero, de desigualdade de oportunidades; uma prisão deturpadora de realidades.

Decolonialidade na educação é recontar a história por vários discursos identitários que fizeram parte da história que trouxeram consigo suas subjetividades culturais, suas cosmovisões e as várias maneiras de ser e agir diante dos diversos contextos pelos quais já passaram e passam. Decolonialidade é oportunizar a esperança de futuros sonhados por meio do diálogo dialético; é agir no presente como sujeito histórico-sócio-político-cultural. Por isso que decolonizar a educação é promover no educando se reconhecer e agir como sujeito histórico, reconhecendo sua ancestralidade histórica contada por diversas identidades em movimentação dinâmica nos contextos sociais e que ele também faz parte desse processo

¹⁷⁷ Professora de Ensino Religioso da rede estadual e municipal de Rio Branco/AC. Mestranda em Ciências da Religião pela UFJF. Especialista em Ciências da Religião pela UFAC em 2019. Graduação em Letras Vernáculas pela UECE em 1997.

dinâmico de vida histórico-cultural identitário; é compreender que ninguém é igual a ninguém, que é na diferença que somos igualmente detentores de direitos de sermos diferentes e de termos oportunidades de conquistar e assumir qualquer lugar político-social. Dar vozes as diversas identidades não é favor nem projeto glorificador de si por promover propagação dessas vozes. Humanizar o outro, é humanizar a si também. “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.” (FREIRE 2002, p. 22)

Não há um modismo na educação quando há uma conscientização que há uma batalha de tensões na sociedade para que o discurso homogeneizante e hegemônico permaneça no poder. O pensamento colonizado, sempre de superioridade e muitas vezes racista e patriarcal está estruturado nas entranhas sociais, questionando e inferiorizando o outro ser humano para não permitir o exercício de existência histórica-cultural e de liberdade dos diversos discursos de pensamentos e crenças. Somos seres inacabados e prontos para possibilidades e uma dessas possibilidades é de luta e de busca consciente de e por múltiplas existências. Freire (2002, p.19) afirma que

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham a favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas ‘intrigas’ não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática uma prática de real importância.

E completa:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombros em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2002, p.24)

Todo professor é ou deveria ser um sonhador de realidades possíveis de decolonialidades por meio da educação a começar pela própria prática reflexiva de buscar aprender a aprender e aprender a ensinar. A educação não está estática nos livros didáticos, nem no que foi apreendido na formação acadêmica, nem na sistematização educacional. A educação não está limitada à escola, ela é interacional dentro e fora dela. “Sabemos que a educação escolar é apenas uma forma da educação. A educação, em sentido amplo, se

efetiva em todos os espaços da vida social. Aqui, nos referiremos apenas à educação escolar”, Tonet (2014, p.10). O professor-pesquisador assim como Freire (2002, p.14) precisa se inserir como um sujeito de mundos, “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago, e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo.” Isso compreende também o fazer pedagógico do professor de ensino religioso que tem nos objetivos descritos para a disciplina referenciados na Base Nacional Comum Curricular de 2017 o desenvolver de competências gerais

a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 436)

Em minha prática educacional, a busca curiosa em abordagens não proselitistas na disciplina de ensino religioso encontrou caminhos epistemológicos que procurei enfatizar em sala de aula com as turmas de ensino fundamental II. Durante as pesquisas encontrei saberes de várias religiões e o desafio de como exercer meu papel ético em busca do rigor científico considerando interculturalidades diante de uma comunidade escolar de maioria cristã. O fazer do professor de ensino religioso requer saberes para desenvolver leituras das realidades sobre o fenômeno religioso capacitando o educando a se inserir como sujeito sócio-histórico-cultural atuante de humanização diante dos diversos saberes, das espiritualidades, religiosidades e da existência do outro.

Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BRASIL, 2017, p. 436)

Os caminhos para minha participação como palestrante e proposição docente no curso de aperfeiçoamento em Ensino de História Saberes e Fazeres de Matriz Africana e Indígenas nas Interamazônias promovido pela Universidade Federal do Amapá foi resultado de um processo histórico científico em construção do meu fazer pedagógico, com a conclusão da pós-graduação lato sensu em Ciências da Religião no ano de 2019 e com minha comunicação

no GT2 - Fronteiras amazônicas: religiosidades, Saberes e Ensino de História no evento III Seminário de Fronteiras em Movimento: Amazônia e os desafios na conjuntura da Pandemia e o I Seminário Internacional de Fronteiras, religião e religiosidades Pan Amazônia em outubro de 2020 com o tema “Religiões de Matrizes Afro e Ameríndias no Ensino Religioso” em que analisei o Ensino Religioso dentro da BNCC 2017. A problematização levantada para esse GT2 foi de como um professor de ensino religioso teria capacidade de olhar para as propostas da BNCC e do novo plano Curricular em Rede do Estado do Acre e poder desenvolver um trabalho que contemplasse em seu fazer pedagógico abordagens sobre as religiões regionais como Ayahuasca, candomblé e umbanda também com uma perspectiva intercultural e de discussão de gênero dispondo de rigor científico, como sugestiona Freire (2002), sem que este tenha formação acadêmica em Ciências da Religião, sem ter conhecimento sobre elementos fundamentais dessas tradições religiosas e as dinâmicas culturais que trazem consigo, sem ter acesso a livros didáticos ou a qualquer outro material que o direcionasse para apreender conhecimentos teológicos dessas religiões. Mesmo sendo uma religião iniciada aqui no Acre existem imaginários sobre as comunidades tradicionais da Ayahuasca dotados de grande desconhecimento e preconceito, assim como o candomblé e a umbanda. A conclusão a que cheguei na época foi que diante de tantas complexidades o professor poderia assumir diferentes perspectivas: uma delas poderia ser a continuidade da invisibilização dessas religiões em sala de aula ou poderia trazer deturpações ou reduções em estudos. É preciso lembrar o que traz

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. (BRASIL, 2017, p. 436)

O objetivo desta presente comunicação visa não apenas defender a formação acadêmica em Ciências da Religião como a principal formação científica para um professor que deseja assumir a disciplina de ensino religioso, mas também visa apresentar uma proposta de abordagem histórico-cultural para o estudo das religiões de matrizes afro-ameríndias que me baseei para compor a proposta de docência de formação de professores em história fazendo um diálogo entre o ensino religioso e a história.

A história do ensino religioso socializando com minha história no ensino religioso

O ensino religioso tem uma trajetória educacional brasileira referenciada por catequizações e entrelaçamentos entre estado e igreja que conspirava para conversão e doutrinação da fé cristã na escola. Houve um período que nem remuneração existia em proposta para quem estivesse a frente dessa disciplina, pois era enquadrada como serviço vocacional. A valorização no espaço escolar como disciplina começou a criar alma e corpo paralelo ao desenvolvimento acadêmico brasileiro da implantação do curso de Ciências da Religião em algumas universidades e da atuação articulada do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). O discurso intercultural já estava vigorando em proposta de ensino na educação básica e também já era motivo de reflexões e alertas para uma nova proposta de ensino religioso legislada na Constituição Federal de 1988 e no art 33 da LDB 9394/96 reformulada na Lei 9475/97. O ensino religioso se consolidava em pressupostos epistemológicos que encontrava também transformações educacionais no Brasil acontecendo que levantavam reflexões quanto ao papel da escola como função social para fornecer leitura da realidade e criar condições para melhorar a convivência entre as pessoas pelo conhecimento e pelos valores éticos com construção de diálogos e abertura para o universo cultural (COSTELLA 2011).

Dentro de um sistema de educação há de se conhecer o currículo norteador e o Projeto Político Pedagógico da escola para compreensão de proposta de ensino e de formação de cidadão. Em consonância a esses discursos, há outros que compõem o fazer do professor, dentre esses a comunidade. Conhecer as identidades que circulam no ambiente escolar é de extrema necessidade para qualquer professor que precisa dialogar com sua comunidade para promoção do desenvolver competências e habilidades de reconhecimento e respeito às alteridades.

O ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica). Ambas as dimensões possibilitam que os humanos se relacionem entre si, com a natureza e com a(s) divindade(s), percebendo-se como iguais e diferentes. A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades (BRASIL, 2017, p.434).

Aragão (2020), esclarece sobre essa questão que a ética da alteridade fundamentada nessa percepção das dimensões da imanência e da transcendência e das relações humanas

de reconhecimento de igualdade e diferença está prevista para os anos iniciais do ensino fundamental. Mas apenas previsto, pois quando abordamos no Ensino Religioso as diversidades religiosas, as diferentes identidades pessoais e coletivas surgem como estranhamento ao outro que deve se relacionar de uma maneira respeitosa e ética de alteridade permitindo a sua existência de forma igual e diferente do “eu”.

Nessa relação ética da alteridade a humanização dos humanos promove esse respeito à interculturalidade. “A perspectiva da alteridade nos convida, então, a transformar as relações sociais a partir dos excluídos do sistema, cujos rostos revelam um princípio criador e misterioso da realidade” (ARAGÃO, 2020, p.179). Estudar as religiões de matrizes africanas não é apenas na dimensão de transcendência simbólica, é também abordar a imanência de sua existência enquanto de igual direito de existir, de crer e de ser em convívio social em qualquer lugar. Normalmente percebe-se que essa existência está relegada à existência marginal da sociedade por apresentar diferenças nos mitos, ritos, símbolos, cosmovisão de mundo e de transcendência. Essa intolerância construída e repassada tem uma história de inferiorização com o “outro”, com o diferente humano de imanência e de transcendência.

Essa relação foi entrelaçada em contextos histórico-sociais-políticos-econômicos-culturais num projeto de escravização e desumanização de diversos povos africanos que em diáspora foram arrancados de várias regiões africanas, tratados como animais sem direitos de existências. Muitas tradições culturais se perderam na vinda nos navios negreiros, muitas tradições começaram a dialogarem nos navios, muitas tradições resistiram em ressignificações e manifestações de existências africanas no Brasil. A religião assim como a cultura é dinâmica, pois há o humano intrínseco nele. As diversas religiões de matrizes afro-ameríndias clamam pela ética da alteridade, a escola clama pela ética da alteridade, o Ensino Religioso também clama pela ética da alteridade para que seja vivência nas relações sociais.

Nessas relações sempre há tensões que surgem em desafios também ao professor de ensino religioso que precisa tomar decisões sobre seu fazer pedagógico não proselitista.

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. (BRASIL, 2017, p.437)

Em 2016, ao assumir o Ensino Religioso conheci a Proposta Curricular para o Ensino Religioso daqui do Acre de 2002 e fiz um diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso elaborado pelo FONAPER entre 1996 e 1997 assumindo postura emancipatória à proposta do Acre. A partir desse diálogo, elaborei meu plano de curso e planos de aula para todas as séries do ensino fundamental II da escola estadual Serafim da Silva Salgado no município de Rio Branco.

A escola é também um espaço de disputas de poder, é um território de tensões ideológicas em que há muitas linguagens que muitas vezes são reproduções de discursos hegemônicos dotados de colonialidades. É preciso reconhecer esses discursos presentes nos currículos, na própria formação do professor enquanto ser histórico-social, nas relações sociais no cotidiano escolar e na sala de aula para começar a humanização por meio de diálogos em projetos educacionais de práticas de liberdade. Como prática de liberdade entendemos que sejam práticas que possibilitem a todos os educandos reconhecerem a si os outros como sujeitos da história e assim o professor possa com os educandos estabelecer diálogos com protagonismos críticos, criativos e éticos de leituras e de ações. Dentro do ensino religioso esse posicionamento é de crucial importância para contemplar práticas não proselitistas e que não silenciem fenômenos religiosos multiculturais. Conceitos hegemônicos sempre levam a silenciamentos da diversidade e precisam ser decolonizados na base da formação cidadã que é a escola.

Assim, o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais diferentes no contexto multicultural se configuram como um dos desafios fundamentais para a construção da democracia e da justiça social, uma vez que em todas as sociedades democráticas vêm crescendo a sensibilidade para com as liberdades de consciência e de religião. Seja qual for o contexto nacional, a educação deve lidar com os desafios relacionados à diversidade cultural e religiosa crescente a fim de formar cidadãos capazes de viverem solidariamente. (FLEURI, 2015, p.42)

Desde 2016, procurei objetivar nas aulas uma ruptura com os conceitos hegemônicos sobre crenças e religiões e adotar essa postura aberta ao multiculturalismo assumindo minha ação política na escola com autonomia. É por meio da problematização que se faz o diálogo, não com o intuito de neutralizar vozes ou conflitos, mas com a missão de evidenciar as múltiplas vozes que são resilientes em existências fenomenológicas.

Um Ensino Religioso de perspectiva intercultural, portanto, não se reduz a socialização de conhecimentos, mas se constitui enquanto espaço de vivências e experiências de vida, intercâmbios e diálogos permanentes que visam o enriquecimento das identidades culturais religiosas e não religiosas. Não significa a fusão das diferenças, mas um constante exercício de convivência e de mútuo

reconhecimento das raízes culturais do outro e de si mesmo, de modo a valorar a história dos antepassados, suas experiências e cosmovisões que, direta ou indiretamente, constituem aspectos das identidades pessoais e coletivas. Trata-se de um livre assentimento e respeito à diversidade cultural do outro, tornando-se a base da construção de novas identidades mais humanas e promotoras do bem-viver. (POZZER; WICKERT, 2015, p.92)

Mas sentia que por mais que eu buscasse, precisava ter um olhar mais científico de conhecimento em construção histórico-cultural, principalmente em relação à compreensão de fenômenos religiosos presentes na sociedade como a intolerância. De acordo com o Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil entre os anos de 2011 e 2015 (p. 69), as religiões de matrizes africanas e ameríndias são as que mais sofreram ataques. Segundo as considerações de Adad e Fonseca no Relatório (2018, p. 30), existem 8 categorias de violação aos direitos humanos motivados por questões religiosas (violência psicológica, física, relativa a prática de atos/ritos, moral, institucional, patrimonial, sexual e negligência). Essas violências foram noticiadas nas mídias em rede nacional e catalogadas em temáticas no Relatório (ADAD; FONSECA, 2018, página 37) em ordem de porcentagem: depredação (24%); agressão (23%); no cotidiano (23%); mídia (10%); escola (9%); ateísmo (5%); racismo (3%), trabalho (2%) e terra (1%). As tensões que existem na comunidade escolar para abordagens religiosas não cristãs, principalmente quando se referem às religiões de matrizes africanas, são sempre desafiadoras, pois o discurso de intolerâncias e endemonização que existe provém do total desconhecimento sobre a própria identidade da disciplina de ensino religioso que por longos anos apresentou cunho confessional cristão e também provém das violências com as quais a sociedade manteve relações histórico-político-sociais com essas religiões.

Para desenvolver minhas aulas em perspectivas decoloniais envolvendo abordagens sobre as religiões de matrizes afro-brasileiras e ameríndias, percorri o caminho histórico-cultural de diásporas para dialogar com saberes e fazeres numa linguagem de promoção das relações étnico-raciais no trato de identidades e alteridades, de reconhecimento e representatividades que muitas vezes são silenciadas dentro do ensino religioso.

Para esclarecimentos, aqui elenquei as religiões de matrizes afro-ameríndias para elucidar minha trajetória até a proposta de curso da qual fui convidada a ser docente e que é o motivo de minha participação no XVI SEFOPER, que fique registrado que busco trabalhar com as mais diversas religiões e crenças filosóficas nos temas de tradições, mitos, ritos, símbolos, líderes, instituições religiosas, lugares sagrados. Assim percorri provocações reflexivas com todas as séries numa perspectiva espiral construtivista sobre essas relações em aula com diversas estratégias pedagógicas como análise de vídeos e imagens,

apresentações em power point, análise de notícias de jornais, rodas de conversa, seminários que se apresentam na tabela 1 como resumo de abordagens. Percebi que precisava dialogar sobre identidades e reconhecimentos em representatividades dessas identidades em sala de aula para que fluíssem as reflexões. Assim foram pensadas desconstruções de identidade única e foram reconstruídas reflexões sobre quem somos em direitos de sermos diferentes e direitos de sermos respeitados por essas múltiplas identidades.

A questão étnicorracial deveria ser uma vivência na escola diária, sem reduções a data 20 de novembro ou 13 de maio – sou totalmente a favor dela da vivência decolonial – quando me expresso assim digo que tratar das relações étnicorraciais é um dever da escola, de comunidade escolar e principalmente do professor que pensa decolonialmente, pois o racismo estrutural está tão enraizado socialmente que foi necessário que fosse criada a Lei 11.645/08 para que se visualizasse e implantasse o ensino da história e da cultura africana e indígena. A problematização necessária a ser levantada na escola, e isso inclui o Ensino Religioso, é como desconstruir pensamentos hegemônicos que insistem em tensionar as relações sociais de existências. Vejo a necessidade de todo professor sempre refletir sobre si e sobre sua prática para não se tornar um mecanicista de conhecimento, repassador sem estabelecer diálogos dialógicos. É preciso falar do humano, questionar as representações identitárias na sociedade, recontar a história pelos rostos marginalizados para compreender que o Ensino Religioso é interculturalidades, é gente que se movimenta com suas culturas, crenças, vivências interrelacionadas a outras vivências dinamizadas em corporeificações das crenças também religiosas, produtoras de fenômenos religiosos.

Para diminuir a estranheza sobre o outro religioso, faço necessidade de trabalhar quem é esse outro, qual a sua história humana e como ela foi tecida e contada socialmente nas relações existenciais para compreendermos a sua cosmovisão, por que assim como “ele” me é estranho, também o “eu” é lhe estranho. O fenômeno religioso, a religião, respira socialmente na história-cultural.

Assim na tabela 1, poderá ser percebido como foram feitas abordagens em todas as séries em diálogos de reflexões sobre identidades histórico-culturais, religiosidades, valores, crenças e filosofias de vida. Há também os resultados que foram percebidos ao longo do trabalho desenvolvido durante os anos de 2016 a 2018. Com o surgimento da BNCC 2017 e a obrigatoriedade de seguir sequencialmente o Plano de Curso Comum da Rede Estadual de Educação do Acre 2019 em bimestres e controles de avaliações elaboradas totalmente pelos

técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Acre, tive que fazer mudanças em abordagens para seguir o padrão de controle.

Não tratarei de analisar sobre essa questão neste momento, pois não é objeto de estudo aqui, mas posso desde já externar que foi um ano de 2019 difícil para minha autonomia enquanto professora que procuro pensar freirianamente o fazer pedagógico.

Tabela 1- Abordagens em diálogos em reflexões sobre identidades histórico-culturais, religiosidades, valores, crenças e filosofias de vida

Ano	Reflexão e desconstrução de Preconceitos	Estudo matrizes afro	Estudo da religiosidade indígenas e/ou indoafrobrasileiras	Avaliação	Resultado
6º	*Imagine uma Menina com Cabelos de Brasil (curta)	Transcendente(desenho animado): *Iemanjá: a Criação das Ondas * Iansã e o segredo	Espaços Sagrados: os significados dos locais de cultos Contaçao de histórias: Mitos da criação	Participação, atividades escritas, recriação de HQ, desenho de transcidentes	Diminuição de brincadeiras preconceituosas Identificação
7º	*Cores e Botas (curta);	Simbologia, mitos e ritos: máscaras; Festas religiosas e a cultura popular (Tambor de Mina, Cosme e Damião, Nossa Senhora do Rosário...) Ubuntu	Simbologia, mitos e ritos: máscaras (<u>mariwin</u> do povo Matis, <u>tamokó</u> do povo <u>Wayana-Apalay</u> , <u>kokrit</u> dos povos <u>Krahô</u> e <u>Kanela</u>); Celebração do <u>kuarup</u>	Atividade lúdica (confeção máscaras); participação, seminário, prova	Diminuição de brincadeiras preconceituosas Identificação
8º	Roda de conversa: história da África, escravização e diáspora, resistência	Candomblé e Umbanda * Por dentro da África (site) *Atlântico Negro	Ancestralidade Jurema	Participação, atividades escritas, prova	Humanização das matrizes africanas – tolerância Identificação
9º	Roda de conversa: O que você sabe sobre o “índio?” e colonização e situação dos povos indígenas Declaração dos Direitos Humanos: Humano uma viagem pela vida	* Reportagens de intolerâncias e silenciamentos sem discussão,	<u>Kaxinawá</u> : xamanismo, <u>yunxindade</u> Doutrinas da Floresta: *Ayahuasca (sincretismo)	Participação, atividade escrita, seminário, prova	Identificação Reflexão ação cidadã Humanização das matrizes afro-indígenas– tolerância

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016-2018)

Tal qual Paulo Freire, o professor Ivo Tonet (2014) propõe um ensino significativo para o aluno a favorecer sua emancipação e protagonismo social. Tonet (2014, p.10) elenca 5 movimentações em atividades educativas de caráter emancipatórias

São eles: 1) conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana); 2) apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; 3) conhecimento da natureza específica da educação; 4) domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores

Da mesma forma também elucida sobre abordagens nas áreas de Ciências Humanas que

Um conhecimento de caráter revolucionário nessas áreas implicará a compreensão de qualquer objeto de estudo como resultado de um processo histórico e social; acarretará, sempre, compreender a origem, a natureza e a função social de qualquer fenômeno estudado. Nesse sentido, a aceitação de determinação social – materialista e dialeticamente entendida – do conhecimento é de fundamental importância. (TONET,2014, p.16)

Nessa perspectiva, foi pensada minha proposta de aprender a aprender e aprender a ensinar para trabalhar com meus alunos em meus primeiros anos a frente do ensino religioso. Após adentrar na 1ª pós-graduação lato sensu em Ciências da Religião pela Universidade Federal do Acre e obter conhecimentos científicos sobre os estudos de Emmanuel Lévinas e Roger Bastide, por exemplo, pude desenvolver melhor minha abordagem apresentada na tabela 1. Na disciplina de Pedagogia do Ensino Religioso: Métodos e Críticas, ministrada pela professora doutora Geórgia Pereira Lima, pude traçar um olhar crítico à Proposta Curricular do Acre de 2002. As considerações finais desse olhar apresentadas em power point durante apresentação de trabalho síncrono seguem em análise na tabela 2 após apresentação do estudo desde a linguagem utilizada no documento, propostas de abordagens dos eixos temáticos (espiritualidade, tradição, história das principais religiões e ética /ser humano) e as três partes que compõem a estrutura curricular (unidade temática, tópicos curriculares e objetivos).

Tabela 2 – Considerações críticas à Proposta Curricular do Acre de 2002

Considerações Finais



O que se propõe	O que se evidencia	O que silencia / oculta
Trabalhar sem proselitismo, falar sobre as diversas tradições religiosas Respeitar a pluralidade religiosa	Ensino devocional tendencioso ao cristianismo ou ensinamentos judaico-cristãos - religião monoteísta	Tradição religiosa das matrizes africanas - Lei nº 10.639/2003 e na da Lei nº 11.645/2008 Discussão envolvendo o Estado laico no âmbito jurídico e espaço público, movimentos inter-religiosos e ecumênicos
Falar sobre o fenômeno religioso	Há propostas de conteúdos que não se relacionam ao fazer religioso	O fenômeno religioso, por exemplo o relacioná-lo à natureza ou as festas religiosas O sagrado e o profano presentes na busca pelo transcendente
Valorização do ser humano	O ser humano tem valor nos planos de Deus.	Contextos culturais dos textos orais nas tradições religiosas Esquece de valorizar e respeitar aqueles que não possuem religião (ateu e agnóstico) Discussão envolvendo os direitos humanos (ethos e alteridade)
Trabalhar 4 eixos em cada série	Não foram apresentados esses eixos nas propostas de cada série A proposta foi mal redigida, pois tem uma má distribuição dos objetivos relacionados aos conteúdos e unidades temáticas ou não há objetivo redigido para algumas propostas de conteúdos	O diálogo com a transversalidade e a interdisciplinaridade

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Esses foram os caminhos pelos quais percorri que me levaram a ser convidada pela professora doutora Geórgia Pereira Lima a integrar junto com outros convidados para participar da proposta de docência no curso de formação para professores de história sobre saberes e fazeres de matrizes afro-ameríndias.

Desafio em curso: saberes e fazeres no ensino religioso e na história, habilidades em comunicação e possibilidades

Fui desafiada a elaborar uma proposta de trabalho com 15 aulas divididas em síncronas e assíncronas para uma semana de atividade tendo um dia com transmissão via YouTube no canal do Grupo Centro de Estudos de Religião, Religiosidades e Políticas Públicas (CEPRES) da Universidade Federal do Amapá, em que eu seria mediadora e haveria dois palestrantes que seriam pais de santo, um do Candomblé e outro do Tambor de Mina. A professora Geórgia me explicou que a proposta era vinculada ao pensamento abissal de Boaventura, que eu deveria me atentar ao plano de curso com as indicações de leituras obrigatórias aos alunos sobre os Saberes de Terreiros de Candomblé e Umbanda e que eu poderia acrescentar novas leituras em cada proposta de aula que seria de segunda a sexta, do dia 19 ao dia 23 de abril de 2021. A epistemologia do sul de Boaventura intersecciona com Freire (2017) e com Tonet (2014) quando aponta para uma proposta revolucionária de valorização do conhecimento não eurocentrados, ou seja, não hegemônico e de construção criativa dialógica dialética de caráter reflexivo que o professor tratará com as diversas vozes que há no sistema educacional.

O objeto de estudo do Ensino Religioso é “os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações que são parte integrante do substrato cultural da humanidade” (BRASIL, 2017, p. 434). Para falar de fenômenos religiosos do candomblé e da umbanda, é preciso compreender que não há diferença entre sagrado e profano, viver o terreiro é vivenciar o sagrado no respirar a ancestralidade africana em ressignificações de resistências diante de diversos contextos de intolerâncias religiosas, isso tudo compreendemos como fenômenos religiosos que ocorreram na história dinâmica da religião. Na escola pública, há multiculturalismos e multireligiosidades a incluir o candomblé e umbanda que são endemonizados e sofrem discursos preconceituosos de intolerância. Segundo Ulrich e Gonçalves (2018, p.22),

É necessário, portanto, deixar claro que o objeto de estudo do Ensino Religioso não é o Transcendente, nem o estudo das religiões, tampouco o ensino dos valores ético-

morais. O novo foco do Ensino Religioso é o estudo do fenômeno religioso, articulando-se a partir da escola, que é um espaço multicultural e multirreligioso.

Assisti ao documentário Amarelo de Emicida¹⁷⁸, pois houve uma orientação para que as aulas fossem num estilo bem dinamizado de explicação, com indicação de vídeos. O documentário traz expressões de religiosidades afrodescendentes. Segui com o desafio em várias leituras, tanto as que eram indicações no plano de curso quanto outras de notação científica como dissertações e artigos científicos de produção amazônica, dando preferência as do Amapá e Acre, por concentrarem maior público e pela parceria entre as universidades federais de tais estados.

Tivemos uma reunião via google meet com o professor doutor Sérgio Junqueira, professor que coordenou pedagogicamente o evento e em sua fala apresentou a proposta didática para as aulas, bem como nos enviou, por email, as habilidades presentes na BNCC no Ensino Religioso e na História dos anos iniciais e finais.

Foram elaboradas 3 versões de proposta de plano de aula. A primeira proposta não trazia as exigências acadêmicas de plano de aula, apresentando erros em preenchimento de informações. Após reunião com a professora Geórgia em orientação de produção escrita desse documento, refiz minha proposta de trabalho para 4 aulas síncronas de 2 horas cada, com 1 em transmissão no YouTube já mencionada anteriormente com 1 hora e as demais horas assíncronas. A terceira versão contemplou apenas 3 aulas síncronas de 2 horas cada, 1 em transmissão por YouTube. As demais horas ficariam para resolução das atividades assíncronas. Cada aula síncrona preparada teve a elaboração de slide, a indicação de leituras e vídeos para aula assíncrona para desenvolvimento/devolução da atividade pedida.

Minha primeira aula foi elaborada com a temática “Ubuntu com os saberes e fazeres na História e no Ensino Religioso” apresentando as habilidades de natureza sociocultural tanto de história quanto de ensino religioso que estariam inseridas em momentos de exploração do conteúdo para determinados anos, tomei como foco os anos finais do ensino fundamental II. Assim elenquei as habilidades seguintes para abordar o estudo da filosofia do ubuntu presente na cosmovisão africana de diáspora presentes no candomblé e na umbanda

(EF08ER02) analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos; (EF08HI14) discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial. (BRASIL, 2017)

¹⁷⁸ O documentário “Emicida: Amarelo – É tudo pra ontem”, de 2020, está disponível no canal da Netflix.

Para compreensão da ancestralidade em modos de ser e viver africanos, as habilidades trabalhadas em conjunto para análise de um infográfico foram:

(EF07HI03) identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas; (EF07ER01) reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas. (BRASIL, 2017)

Para analisar a relação da hierarquização da organização política Yorubá com a organização hierárquica de uma casa de candomblé, foi elencada a habilidade “(EF07ER03) reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas”.

Utilizei não apenas a dissertação da acreana Italva Miranda da Silva “Terreiros de candomblé na Amazônia acriana: lutas e solidariedades na construção de territórios e identidades” (SILVA, 2009), como também o artigo de Denise Botelho e Wanderson Nascimento (2010) “Educação e Religiosidades Afro-brasileiras: a experiências dos candomblés” e o artigo de Alexandre Nascimento (2014) “Ubuntu como fundamento” para compor minha pesquisa de base do corpo que entrelaça os saberes na história e no ensino religioso. A preocupação que tive nessa proposta era de evidenciar a compreensão sobre o conceito de religião que envolve o homem enquanto ser histórico que manifesta suas crenças e fé religiosas na vida em sociedade por meio de linguagens identitárias com cosmovisões sobre o sagrado, sobre si, sobre o outro e sobre a natureza. Assim compartilho a compreensão sobre religião expressa por Elisa Rodrigues (2020, p.84)

a religião ou o religioso são termos referenciais para expressar fenômenos, fatos e tradições ligadas ao religioso, que não se podem conter num único termo ou categoria. Parte-se do entendimento de que a religião é algo que expressa mais do que uma crença ou prática. Ela é também linguagem, discurso, ideologia, poder, instituição social, sistema de classificação, conjunto de práticas, de hábitos, de costumes. Ela é também um tema a ser estudado, analisado e compreendido à luz da razão, com o auxílio de paradigmas teóricos. Paradigmas que vislumbrem a religião a partir de um conceito mais flexível e atento às relações da religião com a sociedade, com as instituições e, de modo geral, com as esferas sociais que fazem parte do cotidiano das pessoas crentes e não-crentes.

Explorei produções artísticas negras que expressam um discurso religioso de resistência do ser religioso candomblecista e umbandista, o poema Quero ser tambor do poeta Craveirinha de Moçambique e a música Ubuntu Fristali de Emicida para explorar nessa aula síncrona todo um caminhar histórico-cultural que engloba contextos de formação da população negra na Amazônia, candomblés umbandistas acreanos, linguagens de terreiro,

contextos de intolerância e o clamor de resistência. Infelizmente esta aula não foi apresentada.

A segunda aula foi elaborada com a temática “Manifestação dos saberes afrodescendentes: o poder feminino”. Compreender a religião, envolve

O que se observa da religião, por conseguinte, é como se manifesta, quais são e como são construídos os seus discursos (mitos e teologias), quem são suas personagens e atores sociais (tipos de lideranças, adeptos e processos de adesão), que tipo de orientação concedem (doutrinas e códigos de usos e costumes), em que espaços se concretiza (espacialidade) e, que práticas e calendários propõem (rituais). (RODRIGUES, 2020, p.84)

Sendo assim, para essa aula utilizei como pesquisa de base a dissertação de mestrado de Nadson Nei da Silva de Sousa (2014) “Mulheres do axé: da invisibilidade social à visibilidade religiosa”, o artigo de Irinéia M. Franco dos Santos (2008) “Iá Mi Oxorongá: As Mães Ancestrais e o Poder Feminino na Religião Africana” e o artigo de Adelson Cezar de Ataíde Costa Junior (2015) “*Práticas educativas em uma casa de candomblé*”.

A aula apresenta o poder feminino tanto na relação mito-rito com o culto Gèlede e às mães ancestrais como também na sua atuação histórica desde o contexto social africano matrilinear nas civilizações africanas, na independência econômica e educação dentro da estrutura poligâmica iorubá, e como isso se refletiu em luta e resistência da mulher negra como mantenedora da tradição africana em mitos e ritos, assim como agente ativa contra intolerâncias, desigualdades, violência em busca de políticas públicas que visem promover a dignidade da comunidade negra de Terreiro. Utilizei notícias também para elucidar o reconhecimento de Terreiros de sacerdócio feminino como patrimônio cultural, bem como escolas que funcionam dentro de Terreiros de Candomblé e trabalham a história e a cultura africana sem proselitismo. Infelizmente esta aula também não foi apresentada.

Confesso que fiquei preocupada no início sobre o não uso dessas duas aulas neste curso, porque achei que elas poderiam ter ficado fora do padrão exigido pela CEPRES ou por ter apresentado algum posicionamento não adequado, e assim fui pedir ao professor Junqueira para analisar a proposta das aulas, os slides e as atividades assíncronas. Ele se mostrou favorável ao que foi apresentado e assim fiquei aliviada, mas adiante explico o que aconteceu para ter havido mudanças de planos no desenvolvimento da atividade do curso.

A terceira aula foi elaborada com a temática Intolerâncias e resistências nas mídias. Para esta aula utilizei como pesquisa base dois artigos: um de Ricardo Oliveira de Freitas (2010) “Religiões Afro-derivadas na web: cyberterreiros e afrodiáspora global” e outro de Stewart Hoover (2014) “Mídia e religião: premissas e implicações para os campos acadêmicos

e midiáticos”. Esta foi a única aula que foi utilizada para apresentação e dentro de outro contexto de plataforma.

Duas semanas antes de acontecerem as aulas, houve uma nova reunião em que foi decidido, diante de vários contextos e situações surgidos durante as atividades do evento nas semanas anteriores, que todas as aulas semanais que viriam acontecer a partir daquele momento de todos os envolvidos na proposta do curso de aperfeiçoamento seriam remanejadas para um só dia de apresentação, ficando assim para o dia de quarta-feira após a transmissão da palestra no YouTube, todos os alunos iriam migrar para o google meet para a aula. Assim, em conversa com a professora Geórgia, ficou acordado que essa terceira aula seria apresentada por mim pelo YouTube tendo ela como mediadora.

A proposta de criação do curso de aperfeiçoamento em Ensino de História é parte integrante do Projeto do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amapá sob o título: Trânsitos de religiosidades amazônicas no Ensino de História do Estado Amapá e do Acre como requisito avaliativo do Estágio Pós-Doutoral elaborado pela Dr^a. Geórgia Pereira Lima.

A organização este curso conta com uma equipe de técnica, colaboração de Daniel Ribeiro Ferreira Junior, Diego Darlison dos Santos Sousa e Gabriel Amorim; a coordenação pedagógica de Sergio Rogério Azevedo Junqueira. Coordenadores: Geórgia Pereira Lima e Marcus Vinicius Freitas dos Reis. (LIMA; REIS, 2021, p.3)

Quase infartei ao perceber a responsabilidade que a professora Geórgia me atribuiu e a confiança que ela depositou em mim, pois até o presente momento só tinha lido no projeto do curso algumas informações vinculadas ao que iria explicar.

No dia da apresentação, 21 de abril, tudo foi bem tranquilo. Minha apresentação envolveu uma harmonização entre as ideias apresentadas tanto por Freitas quanto por Hoover, sendo intermediada por uma pesquisa que desenvolvo para elucidar o conteúdo religião e mídia no 8º ano em que apresento o refletir sobre quem conta a história para destacar os inventores da imprensa e da rádio em seus contextos religiosos e econômicos na cultura eurocêntrica, bem como os espaços disponíveis em mídias radiofônicas e televisivas dados às religiões, em especial cristãs, e a intolerância a religiões de matrizes afroameríndias disfarçada em abertura de espaço especial na programação de rádio no dia da consciência negra num horário noturno sem muita audiência; também foi apresentada hipóteses para não aquisição de espaço televisivo que ainda estão sendo investigadas e como as religiões de matrizes afroameríndias interagem nas mídias das redes sociais (facebook, instagram, tik tok, sites, blogs, canais no YouTube, twitter...) como espaço de divulgação de seus valores, saberes e fazeres com a promoção de diálogos sobre leis, direitos e deveres dos povos de Terreiro ou cursos ou debates. Foi muito bom ter explanado essa aula. Gostei da experiência,

428

a palestra no YouTube durou quase duas horas com bastantes diálogo e interação, tendo prosseguimento no meet por mais uma hora e meia. No meet não foi apresentado nenhum dos slides que preparei para as aulas 1 e 2, mas devido a perguntas feitas pelos alunos, houve um reportar a elementos apontados nos estudos dessas aulas.

2 Fundamentação teórica

Para falar em ensino religioso é extremamente importante compreender a relação intrínseca que há entre o ensino religioso e as Ciências da Religião veiculando o entendimento que essa ciência estuda e compreende a religião ou o religioso em fenomenologias

as CRE Aplicadas à Educação se voltam para o ER, a fim de autenticar o saber *sobre* as religiões como tipo de conhecimento fundamental para uma formação cidadã. Interessa ao ER o conhecimento da religião como uma das dimensões constitutivas da vida humana, na qualidade de conteúdo que perpassa as esferas da vida privada e pública, materializando-se em orientações (*ortodoxias* e *ortopraxias*) que dispõem sobre a vida de cidadãos(ãs), individual e coletivamente.

Logo, estudar e compreender a religião ou o religioso, assim como outros sistemas de ideias e crenças chamadas da BNCC de filosofias de vida, significa conhecer um dos elementos presentes no cotidiano das relações sociais, que configura certo conjunto de crenças, ideias e práticas (*discursos* e *ações*) que influencia tanto as relações sociais quanto as ações sociais dos indivíduos em sociedade. (RODRIGUES, 2020, p.86)

Essa explanação já começa a elucidar que meu fazer pedagógico em Ensino Religioso tem bases epistemológicas e teóricas nas Ciências da Religião. É nas Ciências da Religião que se compreende como existe uma problematização conceitual sobre a religião que foi sendo construída ao longo da história e assim para compreensão desses conceitos é preciso saber que houve interferências em interesses em suas concepções. No conceito moderno, articula-se a compreensão sobre fenômenos religiosos. Segundo Pieper (2019, p.15), “há três possibilidades de articulação do fenômeno religioso. Ele pode ser reduzido a outra esfera social (...) Outra perspectiva é empregar a religião como um meio para se compreender unidades maiores, como a cultura e a sociedade. E, por fim, como esfera social autônoma, buscando explicar a religião a partir dela mesma”.

Da mesma forma, possui um referencial sistemático de compreensão sobre objetivos, habilidades, competências e eixos temáticos na BNCC 2017. Novamente cito Elisa Rodrigues (2020) para tratar agora da BNCC como fundamentação educacional do ensino religioso que todo professor deve adotar como norte orientador

O texto da BNCC sugere orientações para uma abordagem do fenômeno religioso que seja baseada em pressupostos científicos, artísticos e pedagógicos. Não se trata de um texto do gênero decreto, cujo conteúdo seria uma série de instituições a serem cumpridas. Contudo, a partir da noção de competência adotada nesse documento, a abordagem do fenômeno religioso, que pretende-se do 1º ao 9º ano, visa indicar para a comunidade discente o que ela precisa “saber” em termos de “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” relacionados às tradições religiosas e filosofias de vida, a fim de que saibam mobilizar tais saberes para “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.13, in: RODRIGUES, 2020, p-90).

E continua,

Existem “saberes” oriundos, derivados e relativos ao fenômeno religioso, ou seja, “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (BNCC, 2017, p. 13) que, ao serem conhecidos pelos(as) estudantes, podem lhes proporcionar a habilidade de “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 13). Deste modo, saber como a religião se expressa por meio da fé de diferentes tradições religiosas, se materializa numa linguagem real que comunica e que organiza a vida prática dos crentes e torna-se recurso indispensável para que cada estudante elabore suas opiniões e mobilize formas de se relacionar com os diferentes tipos de pessoas crentes e não crentes que existem no convívio social cotidiano. (RODRIGUES 2020, p. 91)

Uma das demandas sociais é o convívio com as diferenças e subjetividades coletivas e individuais que cada ser humano traz consigo que são decorrentes de movimentações dinâmicas de identidades oriundas de relações histórico-culturais. A religião faz parte dessa relação histórico-cultural, pois é um campo de vivência que interfere e sofre a ação no pensar e agir individual e coletivo. Para compreender a religião e as manifestações religiosas há de se fazer uma leitura do contexto em que elas estão inseridas socialmente.

Não posso isolar o estudo do mito, por exemplo, sem compreender que ele apresenta diversas (re)significações temporais e espaciais de (re)interpretação que foram sendo interrelacionados com o viver dinâmico do ser humano, dessa forma também não posso estudar isoladamente o rito sem considerar o mito, pois a relação intrínseca entre eles é de existência interdependente. As diversas intolerâncias e violências existentes na sociedade são frutos de uma má gestão educativa social, ou seja, a sociedade não está sabendo resolver suas demandas sociais de convivência com as diversas identidades, pois há muitas mazelas coloniais que ainda habitam o pensar a heterogeneidade em manutenção da homogeneização, dos privilégios e do domínio sobre corpos. A escola é um espaço de decolonialidades, o ensino religioso é uma disciplina que possui seu objeto de estudo e indicação teórico-metodológico de atuação nas Ciências da Religião Aplicada que também detém a compreensão sobre a relação religião e interculturalidades.

A educação geral, fundada em conhecimentos científicos e em valores, e assume o dado religioso como um elemento comum às demais áreas que compõem os currículos e como um dado histórico-cultural fundamental para as finalidades éticas inerentes à ação educacional. Portanto, esse modelo não afirma o ensino da religião como uma atividade cientificamente neutra, mas, com clara intencionalidade educativa, postula a importância do conhecimento da religião para a vida ética e social dos educandos. (PASSOS, 2007, p.18)

As Ciências da Religião interagem com a História das Religiões em abordagens científicas sobre o fenômeno religioso. Assumi no desenvolvimento de produção de estudo e confecção do material que seria adotado no curso de saberes e fazeres das matrizes afro-ameríndias a partir da compreensão das abordagens da História das Religiões sob as concepções teóricas de uma virada antropológica nos estudos da religião, movimentadas na década de 90, que promoveu o encontro entre História Religiosa e História Cultural, “a religião passou a ser trabalhada em aspectos inéditos, ‘entre os quais a compreensão do simbólico na vida cotidiana’, emergindo uma história das crenças e dos comportamentos religiosos”. (SILVA, 2018)

Segundo Pierper (2019, p.13) “O ser humano entende a política a partir das crenças. Ele não é cidadão e, depois, religioso. Ele entende sua inserção no espaço público, por exemplo, a partir de sua convicção religiosa”. Concebendo os fatos religiosos como ‘produtos culturais, sujeitos á ótica histórica’, historicizando as próprias categorias de análises desses fenômenos, ‘de acordo com suas temporalidades e contextos’, lança-se uma crítica às posturas preconceituosas etnofóbicas, ou seja, eurocentradas de uma história das religiões. (PRADO & SILVA JR, 2014, p.16, in: SILVA 2018). Essas posturas etnofóbicas, dotadas de eurocentrismos, foram concebidas desde os colonizadores que trouxeram consigo a religiosidade cristã, além da própria formação educacional brasileira entrelaçada com os valores cristãos em catequeses e proselitismos. Boaventura enriquece o pensar decolonial ao propor uma epistemologia do sul, em que possamos direcionar nosso fazer científico e redirecionar o viver para centralidade dos nossos saberes e fazeres. Assim, com as ecologias de saberes, (SANTOS, 2009, p.44-45) há um “reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles”, e o conhecimento passa a ser compreendido como interconhecimento que corroborará para um fim de intolerâncias. “A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (SANTOS, 2009, p.47), propondo uma reflexão sobre os diversos saberes que se encontra numa sociedade. Cada religião tem em si saberes e fazeres atuantes no modo de pensar, ser e agir. Os saberes e fazeres de algumas religiões que não estão no eixo de ecumenismo, na maioria das vezes, são inferiorizados e tratados com violência e

intolerância. Por isso que a epistemologia do sul de Boaventura de Souza Santos foi uma fundamentação teórica para o curso de aperfeiçoamento em Ensino de História Saberes e Fazeres de Matriz Africana e Indígenas nas Interamazônias promovido pela Universidade Federal do Amapá.

É preciso descolonizar o ensino religioso das vias do proselitismo por meio da formação acadêmica em Ciências da Religião para compreensão das dinâmicas multiculturais dos fenômenos religiosos.

Diante da realidade complexa e fragmentada da identidade da religião do brasileiro faz-se necessário que o Ensino Religioso dialogue com a realidade plural. As aulas de Ensino Religioso precisam ser um espaço para que o aluno consiga compreender o dinamismo do campo religioso brasileiro. Entender que a sociedade brasileira é plural no tocante ao exercício da religião, religiosidade ou espiritualidade ou filosofias de vida, ou mesmo não acreditando no sagrado. O respeito à laicidade no contexto da democracia é fundamental para que o pluralismo religioso exista de forma saudável. A escola precisa promover ações pedagógicas que reflitam com a comunidade escolar a necessidade de evitar a intolerância religiosa e o racismo religioso. (REIS, 2020, p162-163)

Não há educação sem Paulo Freire sendo referenciado no fazer reflexivo-crítico do professor, toda fundamentação teórica de todo educador deve passar por ele. Não existe uma educação democrática sem a proposta significativa de um diálogo dialético que transforma tanto o educando quanto o educador. Ensinar exige escutar, escutar a humanidade para começar a dialogar, exige criticidade, corporeificação da palavra na prática reflexiva, exige desafiar o aluno a apreender a sua própria substantividade e autonomia.

A educação é política, cabe ao professor assumir sua ação política de tomadas de decisões pedagógicas a tornar o aluno curioso a confrontar seus próprios conhecimentos, de criar possibilidades para o novo com tomadas de decisões de transformar, de construir, de ruptura e de reconstrução. Não será possível mudar o país com essas tomadas de decisões, mas será possível demonstrar que por meio dessas tomadas de decisões somos possíveis a mudar, que a escola é apenas um dos diversos espaços que a educação atua, em que ela necessita ter relações de alteridade e solidariedade de humanizações.

Por meio desse fazer, dá-se a relação dialógica, o ensinar inexistente sem o aprender que por sua vez precede o ensinar, isso significa dizer que o aluno forma o professor a mesma medida que o professor forma o aluno. O professor deve trabalhar a diversidade de saberes, há diversas cosmovisões pessoais e coletivas em interações na sala de aula; é necessário trabalhar o pensamento problematizador.

Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como a mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos. (...)

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2002, p. 15)

“A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana... reconhecer-se em sua humanidade comum, e ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (MORIN, 2018, p. 47). “A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se” (FREIRE, 2002, p.29). Somos seres inacabados, nossas crenças, cultura, relações estão em constante movimentação interrelacionadas em produto e produtor, assim como ajo, também sofro a ação desse agir e de outras ações que se movimentam no mundo. É necessário problematizar o futuro, pois nada está determinado, há muitas possibilidades sociais de vivências, a esperança é verbo tal qual o ensinar e o aprender que deve ser exercitado pelo professor de ensino religioso também que problematiza e se arrisca a construir reflexões sobre as diversidades culturais religiosas. Ensinar é correr risco de amor à possibilidades de alteridades e solidariedades que poderão ser praticadas tanto pelo professor quanto pelo aluno. Compartilho do entendimento de cultura de Morin (2018)

Cultura é constituída pelo conjunto de saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. (...) as culturas mantêm as identidades sociais (...) a desintegração de uma cultura sob o efeito destruidor da dominação técnico-civilizacional, é uma perda para toda a humanidade

3 Metodologia

A metodologia que foi aplicada no plano de aula destinado a mim para abordagem no curso foi um estudo bibliográfico de teses, dissertações e artigos que refletissem informações e saberes das religiões de matrizes afrodescendentes sobre as delimitações dos temas propostos para os dias a que me foi dedicado a lecionar, 19 a 24 de abril de 2021 conforme mostra na figura 1 e 2.

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

Figura 1 - Cronograma das disciplinas e corpo docente

Disciplina	Carga horária	Cronograma	Docente/Mediador	Instrumento mediador
MODULO I: Didático pedagógico - Aula Inaugural: 10/03/2021				
Metodologia ativa e Ensino Remoto (EAD)	5h	03/03	Sergio Rogério Azevedo Junqueira	Plataforma virtual
MODULO II: Colonização: Diásporas, deslocamentos e mobilidades				
Deslocamentos indígenas no território brasileiro	15h	10 a 13/03	Daniilo Rodrigues do Nascimento Thays Lima Cavalcante	Plataforma virtual
Diásporas negras africanas e deslocamentos no Brasil	15h	19 a 25/03	Flávia Rodrigues Lima da Rocha Marcos Vinicius de Freitas Reis	
Amazônia territórios (in)visíveis e as mobilidades afrobrasileiros e indígenas	30h	26/03 a 01/04	Diego Darlisson dos Santos Sousa / Geórgia Pereira Lima	
MODULO III: Signos e Modos de vida na Amazônia				
Cosmologias afro-indígenas nas Amazôniaas latinas	15h	02 a 08/04	Daniel Ribeiro Ferreira Junior Geórgia Pereira Lima	Plataforma virtual
Vida e imortalidades – Cultos e Mitos afro-indígenas	15h	09 a 07/04	Daniel Ribeiro Ferreira Junior Marcus Vinicius de Freitas Reis	
MODULO IV: Religiosidades de matriz africana na Amazônia				
Ancestralidades africana	15h	08 a 17/04	Pai Clebson de Amorim Silveira Marcus Vinicius de Freitas Reis	Plataforma virtual
Saberes dos terreiros de umbanda e candomblé	15h	19 a 24/04	Adriana Rocha Ribeiro Araújo Geórgia Pereira Lima	
Tambor de Minas nas Amazôniaas	30h	26/04 a 01/05	Pai Clebson de Amorim Silveira Marcus Vinicius de Freitas Reis	
MODULO V: Religiosidades indígenas na Amazônia				
Ancestralidades Indígena	15h	03 a 12/05	Daniilo R. do Nascimento Emilly N. S. Albuquerque	Plataforma virtual
Pajelança nas Amazôniaas	15h	13 a 19/05	Emilly Nayra Soares Albuquerque Daniilo R. do Nascimento	
Ayahuasca e Santo Daime nas Amazôniaas	30h	20 a 26/05	Geovânia Corrêa Barros (Ufac) Diego Darlisson dos Santos Sousa	
MODULO ENSINO-PESQUISA E SEMINÁRIO TEMÁTICO				
Escrita do TCC	60h	27 a 31/05	Geórgia Pereira Lima Marcus Vinicius de Freitas Reis Sergio Rogério Azevedo Junqueira	Plataforma virtual
Seminário		Junho/2021	Geórgia Pereira Lima Marcus Vinicius de Freitas Reis	

Fonte: Proposta de Criação do Curso de Aperfeiçoamento em Ensino de História, 2021

Figura 2- Ciclo de palestras.

ENSINO DE HISTÓRIA: SABERES E FAZERES DE MATRIZ AFRICANA E INDÍGENAS NAS INTERAMAZÔNIAS					
Encontro Inaugural: 03/03/2021					
Ciclo de Palestras - Colonização: Diásporas, deslocamentos e mobilidades					
I Ciclo	Mês	Data/hora	Plataforma	Mediador/a	Palestrante convidado
Deslocamentos indígenas no território brasileiro	Mç	10/03/21	Transmissão palestra You tube	Daniilo Rodrigues do Nascimento Thays Lima Cavalcante	Maria Anísia Cidade Almeida (Ufac) Ninawa Iau Pereira Nunes Humi Kui (AC) Marcia Nunes Maciel – Márcia Mura (RO)
Diásporas negras africanas	Mç	17/03/21	Transmissão palestra You tube	Flávia Rodrigues Lima da Rocha Marcos Vinicius de Freitas Reis	Tereza Almeida Maria Antonieta Martines Antonacci (Puc/SP) Raimundo Erundino Santos Diniz
Amazônia territórios (in)visíveis e as mobilidades Africano e indígenas	Mç	24/03/21	Transmissão palestra You tube	Diego Darlisson dos Santos Sousa / Geórgia Pereira Lima	Agenor Sarraf Pacheco (Ufpa) Marco Antônio Domingues Teixeira - UNIR Daniilo Rodrigues do Nascimento (Ufac)
Ciclo de Palestras: Signos e Modos de vida na Amazônia					
II Ciclo	Mês	Data	Plataforma	Mediador/a	Palestrante convidado
Cosmologias africana e indígenas nas Amazôniaas latinas	Mç	31/03/21	Transmissão palestra You tube	Daniel Ribeiro Ferreira Junior Geórgia Pereira Lima	Marilyn (UFAM) Diego Darlisson dos Santos Sousa Leticia Yawanamá (AC)
Vida e imortalidades – Cultos e Mitos africano e indígenas	Ab	07/04/21	Transmissão palestra You tube	Daniel Ribeiro Ferreira Junior Marcus Vinicius de Freitas Reis	Adaildo borges sereno kaxinawa (AC) Ninawa Iau Pereira Nunes Humi Kui (AC) Valter dos Santos Vieira
Ciclo de Palestras: Religiosidades de matriz africana na Amazônia					
III Ciclo	Mês	Data	Plataforma	Mediador/a	Palestrante convidado
Ancestralidades africanas e afrobrasileira	Abr	14/04/21	Transmissão palestra You tube	Pai Clebson de Amorim Silveira Marcus Vinicius de Freitas Reis	Moisés de Jesus Prazeres Bezerra Daniel Ribeiro Ferreira Junior Thays Lima Cavalcante (Ufac) Maristela Santos Silva (UFAM)

Saberes dos terreiros de umbanda e candomblé	Abr	21/04/21	Transmissão palestra You tube	Adriana Rocha Ribeiro Araújo Geórgia Pereira Lima	Pai Gláucio da Gema Fernandes Pai Clebson de Amorim Silveira
Tambor de Minas nas Amazôniaas	Abr	28/04/21	Transmissão palestra You tube	Pai Clebson de Amorim Silveira Marcus Vinicius de Freitas Reis	Valter dos Santos Vieira Taissa de Lucca (Não confirmado)
Ciclo de Palestras: Religiosidades indígenas na Amazônia					
IV Ciclo	Mês	Data	Plataforma	Mediador/a	Palestrante convidado
Ancestralidades Indígena	Mai	05/05/21	Transmissão palestra You tube	Daniilo R. do Nascimento Emilly N. S. Albuquerque	Ninawa Iau Pereira Nunes Humi Kui (AC) Daniel Ribeiro Ferreira Junior Marcia Nunes Maciel – Márcia Mura (RO)
Pajelança nas Amazôniaas	Mai	12/05/21	Transmissão palestra You tube	Emilly Nayra Soares Albuquerque Daniilo R. do Nascimento	Adaildo borges sereno kaxinawa (Acre) Leticia Yawanamá (AC) Geovânia Corrêa Barros (Ufac)
Ayahuasca e Santo Daime nas Amazôniaas	Mai	19/05/21	Transmissão palestra You tube	Geovânia C. Barros (Ufac) Diego Darlisson dos Santos Sousa	Jean Roger Carmo Lima Adaildo borges sereno kaxinawa (AC) Genivaldo de Souza Santos
Encontros de exposição					
TCC	Mai	30/05/21	You Tube	Sergio Junqueira	Sergio/Geórgia/Marcos
Seminário Ensino de História	Jun	02 a 11/06	You Tube	Geórgia/Marcos/Sergio	Sergio/Geórgia/Marcos

Fonte: Proposta de Criação do Curso de Aperfeiçoamento em Ensino de História, 2021

É importante um professor de ensino religioso conhecer diversas pesquisas que são ou foram desenvolvidas nas diversas temáticas sobre religião que se deseja aprofundar ou atualizar em estudos, procurar compreender os objetivos pretendidos, as metodologias aplicadas, teorias de fundamentação e os resultados obtidos. No caso aqui, as pesquisas estudadas que falavam sobre os saberes e fazeres do candomblé e da umbanda foram desenvolvidas nas áreas de: Letras: Linguagem e Identidade; História; Educação; Relações Etnicorraciais; Comunicação Social e Ciências da Religião. Conhecendo os estudos de casos e as percepções de realidades, o professor pode se apropriar de fundamentação teórica para poder agir de forma criativa na elaboração de estratégias para as abordagens com os alunos, no caso do curso em questão os alunos eram professores de história já formados ou próximos a conclusão acadêmica.

A metodologia escolhida para abordagem neste curso visava oferecer aos alunos o conhecer saberes e fazeres do candomblé e da umbanda. Na descrição da ementa do curso, a proposta foi para desenvolver

estudos de religiões de influência africana social e historicamente constituídas nos fazeres, saberes e dizeres, individual ou coletivamente, no Brasil e, particularmente na Amazônia. Expressos em aspectos comportamentais requeridos pelos rituais e cultos da religiosidade afro-brasileiras. Entrevier os diferentes e variados conhecimentos e costumes adquiridos de sua relação com o ambiente dessas culturas. (LIMA; REIS, 2021)

E apresentou tanto objetivo geral quanto específico

Geral:

Compreender nos fazeres, saberes e dizeres, individual ou coletivamente, no Brasil e, particularmente na Amazônia as religiões de influência africana social e historicamente constituídas. Expondo os diferentes e variados conhecimentos e costumes adquiridos de sua relação com o ambiente dessas culturas expressos em aspectos comportamentais requeridos pelos rituais e cultos da religiosidade afro-brasileiras.

Específicos:

- a) Identificar fazeres, saberes e dizeres, individual ou coletivamente, no Brasil e, particularmente na Amazônia as religiões de influência africana social e historicamente constituídas;
- b) Analisar os diferentes e variados conhecimentos e costumes adquiridos de sua relação com o ambiente e espaços culturais que os integram;
- c) Entender rituais e cultos da religiosidade afro-brasileiras como aspectos de educação sócio comportamentais requeridos nos espaços religiosidades de matriz africana. (LIMA; REIS, 2021)

Foram preparados slides no Power Point para desenvolver cada temática proposta como já disse. Independente se houve as aulas preparadas, a ideia era que seriam

disponibilizados aos alunos por via do Classroom juntamente com a proposta do plano de curso os slides e todas as dinâmicas de clip musical, análises de imagens, documentários, leituras científicas e as propostas de atividades assíncronas. Como já dito anteriormente, houve apenas um encontro na quarta-feira, dia 21 de abril, em que foi feita uma transmissão pelo canal do YouTube do grupo CEPRES da palestra em que deixei de ser mediadora e passei a ser palestrante juntamente com o sacerdote do Tambor de Mina Pai Clebson de Amorim Silveira.

4 Resultados e Discussão

Os resultados do curso online no geral surgem concomitantemente ao momento em que estava sendo desenvolvida pelo canal do YouTube do grupo Cepres. As visualizações beiraram em média 500, houve muita interação ao vivo por meio de perguntas, comentários e elogios. Ainda não foram disponibilizadas as publicações dos trabalhos de conclusão do curso até o momento em que este resumo estendido foi escrito, a última informação que obtive no dia 02 de julho pela professora Geórgia Lima era que está em processo de publicação de alguns trabalhos em três revistas não informadas ainda. Certamente haverá um relatório final da professora Geórgia que apresentará todo um panorama de discussão no que tange ao processo, expectativas e análise dos trabalhos em que o curso sob sua coordenação e a do professor doutor Marcus Vinicius Freitas dos Reis foi desenvolvido.

5 Considerações Finais

Esta minha experiência na participação no curso de aperfeiçoamento em Ensino de História Saberes e Fazeres de Matriz Africana e Indígenas nas Interamazônias só enriqueceu mais meus estudos e defesa de que para dar aula de ensino religioso é preciso cada vez mais investir em pesquisa em vários contextos históricos-culturais para compreender a sociedade e o reflexo/produção das manifestações religiosas nesses contextos temporais e espaciais que se entrelaçam em interações políticas, econômicas, antropológicas-sociais por meio de linguagens e narrativas que corporificam as crenças e podem repercutir em violências, intolerâncias, mas também resistências e resiliências em ressignificações existenciais. O curso promover o aprender-ensinar-aprender.

Que conteúdos trabalhar, que religiões abordar, que fenômenos pontuar, onde estão os materiais de Ensino Religioso que são, muitas vezes, motivos de preocupação de muitos professores. Mas vejo que há preocupação maior deveria ser preciso de uma formação

acadêmica em Ciências da Religião para apreender em leituras e reflexões o que seja religião; quais os pressupostos e elementos de tradição que ela traz em si e quais as dinâmicas culturais que surgem, por que surgem e como são ressignificadas pelos fiéis; da mesma forma outras reflexões em análise abrirão compreensões hermenêuticas de discursos que permeiam entre o público e privado, entre o sagrado e o profano; e, como acontecem as relações transdisciplinares com a religião (filosofia, política, sociologia, psicologia, por exemplo).

Acredito que, tendo a formação em Ciências da Religião, um professor de Ensino Religioso terá condições de ser autônomo para resolver conflitos e tensões que podem surgir ou existem na comunidade escolar quando for abordar fenômenos religiosos ligados a religiões afro-ameríndias se o seu fazer pedagógico estiver dentro de realidades ontológica (estudo do ser, de sua natureza existencial), axiológica (valores), epistemológica (conhecimento e crítico-reflexivo dele), política (intencionalidade) e ético (auto construção em relação ao mundo em respeito à multiculturalidade).

Para combater a intolerância religiosa e violências impetradas subliminarmente ou explícitas que é propagada contra as religiões de matrizes africanas e indígenas e que circula no meio escolar, um caminho a ser proposto é o professor fazer abordagens provocativas de problematizações em que o educando possa compreender que as concepções sobre o “outro” foi uma construção de dominação colonial econômico-político-cristão de inexistência às diferenças humanas por construção de um único conceito hegemônico civilizatório que engloba também o que seria religião “de Deus” e “do Demônio”. Assim, conceber abordagem intercultural em dimensões histórico-cultural é promover a ética da alteridade, é trabalhar com transdisciplinaridade e interdisciplinaridade.

Referências

ACRE. *Plano de Curso Comum da Rede Estadual de Educação do Acre*. SEE: 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/142MD9iqT-JZTIBbHObiO7CrSbcycQu04> . Último acesso em junho de 2021

ADAD, Clara Jane; FONSECA, Alexandre Brasil (org). *Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011- 2015): resultados preliminares / Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, SDH/PR, 2018 Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/liberdade-de-religiao-ou-crenca/publicacoes-1/RelatoriosobreIntoleranciaeViolenciaReligiosanoBrasilExpediente2.pdf> . Último acesso em maio de 2021

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. Identidade e alteridade na BNCC: importância para o Ensino Religioso na perspectiva das Ciências da Religião. In: SILVEIRA, Emerson Sena;

JUNQUEIRA, Sergio. *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Vozes: Petrópolis, 2020, p. 174 – 185

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. *Educação e Religiosidades Afro-brasileiras: a experiências dos candomblés*. Revista Participação, n 17., 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

COSTELLA, Domenico. O fundamento epistemológico do ensino religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. *O ensino religioso no Brasil*. 2ed. Curitiba: Champagnat, 2011

FLEURI, Reinaldo Matias, Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In: *Ensino Religioso na Educação Básica: Fundamentos Epistemológicos e Curriculares*. Florianópolis, 2015, p. 35 - 51.

FREITAS, Ricardo Oliveira de. Religiões Afro-derivadas na web: cyberterreiros e afrodiáspora global. Revista Eletrônica de Comunicação Informação e Inovação em Saúde.v 4, n 3 (2010), p 70-80. Disponível em <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/665> (Último acesso em março 2021)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOOVER, Stewart. *Mídia e religião: premissas e implicações para os campos acadêmicos e midiáticos*. Revista Comunicação e Sociedade. Jan/jun2014, V35, n 2, p 41-68. Disponível em: [file:///C:/Users/marci/Downloads/4906-15474-3-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/marci/Downloads/4906-15474-3-PB%20(3).pdf) (Último acesso março 2021)

JUNIOR, Adelson Cezar Ataide Costa – (UEPA) e ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. (UEPA). *Práticas educativas em uma casa de candomblé*. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20331_9327.pdf (Último acesso, novembro/2020)

LIMA, Geórgia Pereira; REIS, Marcus Vinicius Freitas dos. *Proposta de Criação do Curso de Aperfeiçoamento em Ensino de História: Ensino de História – saberes e fazeres de matriz africana e indígenas nas Interamazônias*. UNIFAP e UFAC: março – maio/ 2021

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez: São Paulo, 2018.

NASCIMENTO, Alexandre. *Ubuntu como fundamento*. Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros. Ano 20, n 20, 2014. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/alexandre_do_nascimento_-_ubuntu_como_fundamento.pdf (Último acesso fev 2021)

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

PIEPER, Frederico. Religião: limites e horizontes de um conceito. *Estudos de Religião (IMS)*, v. 33, p. 5, 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/9056> Último acesso: junho de 2021

POZZER, Adecir; WICKERT, Tarcísio Alfonso. Ensino Religioso Intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares. In: *Ensino Religioso na Educação Básica: Fundamentos Epistemológicos e Curriculares*. Florianópolis, 2015, p. 89 - 101.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Diversidade religiosa e cultural e a Base Nacional Comum Curricular. In: SILVEIRA, Emerson Sena; JUNQUEIRA, Sergio. *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Vozes: Petrópolis, 2020, p.156 - 173

RODRIGUES, Elisa. *Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião*. In: *Horizonte*. v. 18 n. 55 (2020). Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/22257> Último acesso em junho de 2021

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Souza (org). *Epistemologia do Sul*. Almedina: Coimbra, 2009. p. 23-72

SANTOS, Irineia M Franco de. *Iá Mi Oxorongá: As Mães Ancestrais e o Poder Feminino na Religião Africana*. Revista Sankofa. Dez/2008, p. 59-81 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88730> (Último acesso em fevereiro 2021

SOUZA. Nadson Nei da Silva de. *Mulheres do axé: da invisibilidade social à visibilidade religiosa*. (Dissertação de mestrado) CEFET: Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/18_Nadson%20Nei%20da%20Silva%20de%20Souza.pdf (Último acesso março 2021)

SILVA, Italva Miranda da. *TERREIROS DE CANDOMBLÉ NA AMAZÔNIA ACREANA: Lutas e solidariedades na construção de territórios e identidades* (Dissertação de mestrado) UFAC, Rio Branco:UFAC, 2009. 124f. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp136121.pdf> (Último acesso 21 de março de 2021)

SILVA, Ana Rosa Clodet. A abordagem histórica nos estudos de religião: contribuições para um campo multidisciplinar. In: SILVEIRA, Emerson Sena (org). *Como estudar as religiões: metodologias e estratégias*. Editora Vozes, 2018.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. *Práxis Educativa*, v. 1, p. 1809-4031, 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298> Último acesso em junho de 2021

ULRICH, Claudete Beise; GONÇALVES, José Mario. O Estranho caso do Ensino Religioso: contradições legais e questões epistemológicas. *Estudos Teológicos*. São Leopoldo, v.58, n.1, jan/ jun 2018, p. 14 – 27. Disponível em: <file:///C:/Users/marci/Downloads/3284-13041-1-PB.pdf> Último acesso em junho de 2021

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO RELIGIOSO: desafios e perspectivas

*Andreza Patricia de Azevedo Ferreira*¹⁷⁹

Palavras-chave: Ensino Religioso; Tecnologias digitais; Formação continuada; Pandemia.

1 Introdução

O componente curricular, Ensino Religioso, possui um caráter de valorização da diversidade e de compromisso com a formação humana integral. Sendo uma área de muitas possibilidades de interações e abordagens. No entanto, e também por isso, o professor dessa área de conhecimento enfrenta dificuldades em relação a materiais didáticos condizentes com a complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Religioso. Há uma necessidade de pesquisa, no intuito de colocar em prática as orientações dos documentos legais, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a finalidade de melhorar a qualidade das aulas, buscando assim, práticas pedagógicas exitosas e articulações interdisciplinares. Neste sentido, faz-se necessário mobilizar ações educativas que venham a ajudar no enfrentamento dessas questões.

Com a chegada e o avanço da pandemia da Covid-19, muitos paradigmas mudaram no mundo e, em decorrência do isolamento social, várias das nossas atividades cotidianas passaram a ser realizadas de forma remota, com o auxílio de recursos tecnológicos. Nesse cenário o trabalho dos professores também passou por muitas mudanças, exigindo de forma imediata a mobilização de saberes e competências para atuar com tecnologias educacionais até então pouco exploradas, além disso demandou a formulação de estratégias e a construção de materiais didáticos para utilização em aulas nesse novo formato de ensino.

A partir da nova realidade, este trabalho apresenta uma pesquisa que almeja analisar de que forma as tecnologias digitais foram experimentadas e utilizadas pelos docentes de Ensino Religioso, investigando as ferramentas, os materiais didáticos e práticas pedagógicas incorporadas a um novo tipo de fazer na área de conhecimento de Ensino Religioso.

O trabalho está fundamentado na pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, onde serão realizadas entrevistas semiestruturadas.

¹⁷⁹Mestranda em Ciências das Religiões. Especialista em Diversidade Étnico Racial na Escola - UNIAFRO. Professora de Ensino Religioso, na rede pública municipal e estadual em Natal-RN. Contato: andrezapaf@gmail.com

2 Fundamentação teórica

A escola é um ambiente que precisa primar pelo crescimento das pessoas de forma integral e por isso deve ser um espaço onde exista a possibilidade de se expressar de forma plena. No entanto, ocorre que algumas vezes a forma de ensinar é muito unilateral, partindo apenas do professor para o aluno, sobre esse assunto, Freire nos alerta:

Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior — o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 2013, p. 47).

A partir da reflexão que Freire (2013) entende-se que o fazer pedagógico deve ser pautado na coletividade, o educador precisa estar atento e ser sensível as demandas de seu alunado, só assim será possível a construção de um conhecimento que faça sentido e tenha real relevância na vida das pessoas, e isso só pode ser feito quando o professor se coloca no lugar de mediador, interagindo e buscando a autonomia dos alunos.

Sobre a mediação Serafim e Souza (2011), em seu artigo intitulado “*Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar*”, nos fala:

Com a mediação das ações pelo professor, que deve estar sempre aberto ao diálogo, os estudantes podem produzir conhecimento numa linguagem próxima de sua realidade, utilizando-se da criatividade e valorização do que cada um sabe nessa ação coletiva (SERAFIM e SOUSA, 2011, p. 18).

Partilhar conhecimentos é uma atitude democrática e essencial que deve estar sempre presente no fazer pedagógico. Moran (2007) afirma que: “As tecnologias são meio, apoio, mas, com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa transformaram-se em instrumentos fundamentais para a mudança na educação”. (MORAN, 2007, p. 90). O uso das tecnologias digitais, hoje em dia, apresenta-se como um suporte didático, e busca-se através delas encontrar auxílio para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista a interatividade que essas tecnologias proporcionam e que nossos alunos já estão bem habituados com elas, pois nasceram nesse universo, não podemos deixar de lado essas ferramentas tão grandiosas e necessárias no nosso cotidiano escolar.

A respeito do uso das tecnologias na educação, trazemos a reflexão de Moran (2000), para justificar a importância de se abrir espaço, bem como ter atenção e cuidado, para o uso de tecnologias digitais nas aulas, no caso em questão aulas de Ensino Religioso:

Sem dúvidas as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, comunicação áudio visual, de estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções a muito tempo (MORAN, 2000, p. 137).

Moran (2000) demonstra que trazer a tecnologia para sala de aula não é a única alternativa para a educação, mas ela é uma possibilidade que deve ser explorada, especialmente nos tempos em que vivemos onde os alunos já nasceram na era digital. Falando ainda sobre o bom uso dos recursos tecnológicos, o autor diz: “Ensinar com novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantem distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (MORAN, 2000, p. 143).

Observa-se assim uma ligação dos estudos de Moran (2000) com as reflexões de Freire (2013), que está no início do tópico, onde se vê a necessidade de pensar a construção dos saberes como um exercício que precisa ser feito de forma coletiva e interativa, colocando o aluno no centro do processo de apropriação de conhecimentos. Mas para que isso ocorra, existe um fator muito importante a ser considerado, que é a formação dos professores. Esses profissionais precisam estar em constante busca por novos conhecimentos, tendo em vista que há uma lacuna entre a nossa geração que é analógica e, portanto, mais passiva e a geração do nosso alunado que é tecnológica e por isso bastante interativa e participativa. Sobre isso, Silva nos alerta

A cultura atual nos demanda formação permanente e reciclagem profissional alcançando a todos os âmbitos produtivos, como consequência de um mercado de trabalho complexo, mutável, flexível e inclusive imprevisível, junto a acelerado ritmo de mudança tecnológica, que nos obriga a estar aprendendo sempre coisas novas, a cada dia. É só pensar no progresso da aprendizagem *online* nas escolas, nos institutos de educação superior e na educação continuada (SILVA, 2008, p. 21).

O processo de educar, por si só já é bastante complexo e exige muito estudo, e em se tratando de ensinar através do uso de tecnologias digitais, o desafio pode ser ainda maior. Percebe-se na fala de Silva, uma necessidade de resiliência, faz-se necessário que os

profissionais tenham abertura para situações novas e desconhecidas que eventualmente poderão surgir.

3 Metodologia

A pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, a respeito dessa metodologia, Gil (2017, p. 41) nos diz: “Segundo o enfoque interpretativista, o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é compreendido como sendo construído socialmente”. Percebe-se que a melhor forma de colher os dados e entender como as tecnologias digitais impactaram a realidade dos professores de Ensino Religioso, é ouvindo os próprios docentes, pois são esses personagens que estiveram inseridos no processo.

Dentro da perspectiva qualitativa a pesquisa se configura como exploratória. Sobre esse procedimento, Gil (2017, p. 33) esclarece: “As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado”.

Neste sentido, serão realizadas entrevistas com 6 professores de Ensino religioso da Rede Municipal na cidade de Natal/RN, que estejam em atuação e que se prontifiquem de forma livre e espontânea a participarem da pesquisa, no intuito de esclarecer a nossa problemática, a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos e que tem vivido a experiência do ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19.

Como instrumento de coleta de dados será utilizado a entrevista. Trazemos novamente Gil, 2017, para nos elucidar o que é essa ferramenta: “técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde” (p. 77). No tocante ao modelo, optamos por entrevistas semiestruturadas, onde o entrevistador vai conduzindo de forma mais flexível, explorando seus pontos de interesse, sem que haja um modelo de perguntas e respostas rígidas (Gil, 2017, p.78).

As entrevistas deverão ser feitas de forma organizada e combinada, inclusive em relação ao tempo médio de duração das mesmas, para que não haja problemas com pressa ou ansiedade de terminar logo, gerando respostas inadequadas ou insuficientes. Durante a coleta de dados serão utilizados blocos de anotações e gravador, a fim de garantir a fidedignidade das informações recebidas (Gil, 2017).

Passada a fase das entrevistas partiremos para a análise das informações coletadas. Neste sentido nos apoiaremos nos autores estudados ao longo da pesquisa para organizar e analisar as entrevistas e observações feitas durante o estudo, no intuito de buscar compreender como os professores de Ensino Religioso lidaram com os impactos causados pela pandemia da covid-19.

4 Resultados e Discussão

As situações que levam a refletir sobre essa temática fundamentam-se em reflexões e experiências acumuladas ao longo da nossa trajetória enquanto professora de Ensino Religioso da rede pública de ensino em Natal-RN e da relação com outros docentes em situações semelhantes. Essa experiência gerou muitas inquietações, reflexões e, por conta de todas as nuances que envolvem as particularidades dos diferentes anos de escolaridade, identifica-se uma grande necessidade de formação continuada, buscando os conhecimentos necessários para uma boa prática pedagógica com os alunos dos diversos níveis de aprendizagem.

Outra situação crucial para a escolha do tema deste trabalho, foi a pandemia da Covid-19 e todas as complexidades dela advinda especialmente no âmbito educacional realidade na qual estamos diretamente inseridos. Conforme já mencionado anteriormente, entende-se que os professores precisam estar sempre em formação, no entanto, nesse período fomos pegos de surpresa, e sem que tivéssemos tempo para novos aprendizados e ajustes. Além de uma série de dificuldades relacionadas à área e à prática pedagógica, de repente, a necessidade de incorporar as tecnologias digitais como instrumentos inescapáveis acresceu um adicional de preocupações, angústias e desafios.

Passado o primeiro impacto começamos a perceber que, para além de todas as coisas negativas que a pandemia causou, alguns aprendizados trazidos por ela são bastante significativos e provavelmente não poderão mais ser deixados de lado. Podemos observar que, durante o isolamento social, tivemos muitas oportunidades de formação continuada, realizadas de forma *on-line*, onde foram oferecidos diversos cursos relacionados ao uso das tecnologias em sala de aula, gravação de vídeo aulas, dentre outros.

Dentre as novas experiências, é possível citar o projeto da Secretaria Municipal de Educação de Natal, que realizou em 2020 as gravações de tele aulas, para turmas do 9º ano de escolaridade, da rede básica na capital potiguar. Em que pese o processo das reuniões de

preparação até chegar às gravações, foram vários momentos de interações e trocas, entre os professores de Ensino Religioso e essa experiência foi riquíssima.

Diante desse contexto, em que aos poucos fomos nos preparando para esse novo modelo de ensino, e que durante esse tempo conquistamos tantos aprendizados, resta algumas questões: será que nossas aulas do Ensino Religioso na rede básica de educação quando voltarmos ao formato presencial, serão desenvolvidas da mesma forma que antes da pandemia?

Refletindo a cerca dessa questão e com base em aprendizados, e experiências no exercício dessa “nova docência” com uso de ferramentas digitais, propõe-se uma investigação sobre como os professores de Ensino Religioso têm lidado com os desafios do ensino remoto e de que forma enxergam os seus novos aprendizados para o desenvolvimento de uma prática docente pós-pandemia.

5 Considerações Finais

Esse trabalho propõe uma pesquisa sobre as implicações do uso de recursos tecnológicos nas aulas de Ensino Religioso. Entendemos que esse momento pelo qual estamos passando é bastante complexo e requer adequação rápida, pois fomos pegos de surpresa e repentinamente surgiu a necessidade de aulas remotas, mediadas pela tecnologia. Neste sentido, acreditamos que a formação continuada é essencial, pois ela pode dar aporte aos que ainda não dominam ferramentas tecnológicas, bem como trazer as orientações necessárias aos processos de ensino e aprendizagem.

A investigação perpassa também pela questão do aprendizado adquirido durante esse período. Os professores de Ensino Religioso continuarão utilizando a tecnologia no desenvolvimento das aulas, mesmo após a pandemia da covid-19? De que forma? Essas e outras questões, que poderão vir a surgir, são pontos que essa pesquisa – ainda em fase embrionária - pretende discutir.

Referências

AMORIM, Marcos Roberto. *A importância das mídias digitais na formação dos professores no ensino religioso escolar*, Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação). São Sebastião do Paraíso, 2019.

ARAÚJO, Marilete Terezinha Marqueti de. *A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica*, Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

ENDLICH, Estela. *As tecnologias e mídias digitais nas escolas e a prática do pedagogo: questões teóricas e práticas*, Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 36 ed., São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 1. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Gil, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2017.

LOPES, Raabe Corado. CASTRO, Darlene Teixeira. A importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, ano 2, n. 2, p. 75-82. ago./dez. 2015.

MARINHO, Cláudio. *O uso das Tecnologias Digitais na Educação e as implicações para o trabalho docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MORAN, José Manuel. *Ensino e Aprendizagens inovadores com Tecnologias*. INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática. Porto Alegre, V.3, N. 1, pág. 137-144, setembro, 2000.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 2. ed., Campinas: Papyrus, 2007.

PORTO, Cristiane. OLIVEIRA, Kaio Eduardo. CHAGAS, Alexandre. *WhatsApp e Educação: Entre Mensagens, Imagens e Sons*. Salvador: Editus, 2017.

PUNGENS, Nátalia de Borba. HABOWSKI, Adilson Cristiano. CONTE, Elaine. *As tecnologias digitais: uma análise das possibilidades para o ensino religioso*. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, V.15, nº1, p.01-14, 2021.

SÁ, Ricardo Antunes de. ENDLISH, Estela. *Tecnologias digitais e formação continuada de professores*. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2014.

SILVA, M. B. *O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância, hoje*. 2008. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SILVA, Maristela Maria Andrade da. *Formação continuada de professores e tecnologia: concepções docentes, possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais na educação básica*. Dissertação (Educação Matemática e Tecnológica). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (org.). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

ENSINO RELIGIOSO ENTRE O SAGRADO E O PROFANO

*Mauro Rocha Baptista*¹⁸⁰

*Goretti Marciel Pereira Goulart*¹⁸¹

PAPq/UEMG

Palavras-chave: Ensino Religioso; Sagrado; Profano; BNCC; CRMG.

1 Introdução

A discussão que aqui apresentamos é fruto dos debates do Grupo de Pesquisa em Sociologia da Religião da UEMG-Barbacena através dos projetos de pesquisa “O Ensino Religioso nos Planos de Estudos Tutorados dos anos finais do Ensino Fundamental” e de extensão “Ensino Religioso para a Coexistência”. Nestes projetos relacionamos a teoria desenvolvida junto à UEMG com a prática aplicada na Escola Estadual Adelaide Bias Fortes. No âmbito teórico se desenvolve uma análise dos documentos curriculares produzidos para o componente de Ensino Religioso (ER), e na prática se desenvolvem vídeo aulas direcionadas para a realização das habilidades de uma forma o mais plural possível.

Partimos do pressuposto de que a educação precisa promover uma profanação dos dispositivos (BAPTISTA, 2015), ou seja, precisa trazer para o uso comum todos os objetos de que trata, mesmo objetos sagrados como os temas do ER. Considerando essa necessidade, descrita em nossa fundamentação, a análise dos documentos atuais que regem o componente curricular ER precisa passar a ser feita visando explorar neles essa possibilidade de uma constituição de um componente que seja ao mesmo tempo respeitoso do sagrado e disposto a profanar e debater sua pluralidade. Nos resultados parciais e na discussão apresentada no momento fazemos a transição entre as propostas gerais da BNCC para a sua adaptação no estado de Minas Gerais no CRMG, destacando nesta transição o que fica mais distante de nossa fundamentação teórica.

A proposta ainda está em desenvolvimento observando o material produzido para a aplicação dos professores da rede estadual de Minas Gerais durante o período de ensino remoto, resultados que serão apresentados em outras ocasiões.

¹⁸⁰Doutor em Ciência da Religião pela UFJF. Professor na UEMG e na Educação Básica do Estado de Minas Gerais Contato: mauro.baptista@uemg.br

¹⁸¹Graduanda em Ciências Sociais pela UEMG. Bolsista PAPq/UEMG. Contato: goretti.0793337@discente.uemg.br

2 Fundamentação teórica

A relação entre religião e educação se desenvolve ao longo dos tempos mantendo sempre viva a tensão entre sagrado e profano. A oposição tornada clássica por Mircea Eliade (1999) implica na contraposição ao “mundo natural” de uma “realidade por excelência”. Enquanto a vida comum com suas necessidades imediatas transcorre na profanidade do mundo natural, a realidade por excelência do sagrado abre espaço para uma experiência totalmente outra das mesmas coisas disponíveis na natureza. É a própria natureza vivenciada no cotidiano profano que se apresenta de forma *sobre-natural* na experiência do sagrado. De acordo com Eliade: “Para aqueles a cujos olhos uma pedra se revela sagrada, sua realidade imediata transmuta-se numa realidade sobrenatural” (1999, p. 18). A mesma pedra que profanamente pode ser usada para desenvolver ferramentas para a vida prática, pode revelar uma realidade sobrenatural para aquele que a sacraliza. Sendo assim, o mesmo se apresenta como outro de acordo com o olhar lançado sobre ele. Eis o ponto focal da tensão entre a religião, que trata do sagrado, e a educação, que pretende lidar com o profano.

Ainda que a religião e a educação façam referência a um mesmo objeto, o olhar sobre este objeto nunca será o mesmo. O exemplo mais paradigmático é a oposição entre as teorias evolucionistas e criacionistas. Ainda que se pretenda tratar do mesmo objeto de estudo, a origem do mundo, para a educação profana este objeto implica somente no uso que dele podemos fazer, ou seja, é necessário explicar de onde as coisas vieram e como se tornaram aquilo que são. Essa explicação deve levar em consideração a composição de cada coisa e o uso que podemos fazer de cada composto. Cada pedra tem uma utilidade própria conforme a sua composição. O barroco mineiro se aproveitou da versatilidade da pedra sabão para agilizar a confecção de suas esculturas, mas em mecanismos de relógios é necessário usar quartzo. A inversão do uso destas pedras inviabilizaria o produto final e sua função profana. Logo, o importante neste caso são as definições físicas e químicas que definem essa possibilidade de uso. Por outro lado, a religião não se limita ao uso das coisas, por isso não precisa saber o que elas são efetivamente. Independente da sua composição uma pedra pode ser sacralizada, não importando se é quartzo ou pedra sabão. O que atua na sacralização é o sobrenatural, não a natureza.

Se para a educação em seus interesses profanos uma pedra é uma pedra e tudo o que pode interessar sobre ela é saber sua composição e utilidade prática, para o religioso que sacraliza a pedra, ela pode se tornar amuleto, altar ou até o *axis mundi* que identifica o centro do mundo. Ao sacralizar o que quer que seja, o religioso retira este objeto do uso comum.

Conforme Agamben: “Pode-se definir como religião aquilo que subtrai coisas, lugares, animais ou pessoas ao uso comum e as transfere para uma esfera separada. Não só não há religião sem separação, como toda separação contém ou conserva em si um núcleo genuinamente religioso” (2007, p. 65). Em seu *Elogio da profanação*, Agamben propõe a necessidade de trazer de volta para o uso comum as coisas que foram sacralizadas. Em última instância é isso que a educação deve fazer, profanar qualquer tema ou conteúdo. Trazer de volta para o uso comum aquilo que foi sacralizado. Tratar da origem do mundo sem se preocupar com o deus ou as divindades que os religiosos vinculam à criação; tratar dos aparelhos sexuais sem se ocupar dos tabus que eles envolvem; tratar da história como uma sequência de fatos e não de desígnios.

Ante a posições tão antagônicas, qualquer proposta de Ensino Religioso (ER) já seria por si só uma fonte de tensões constantes entre o sagrado intento das religiões e o profanador método do ensino. Em um contexto em que estas tensões estão agravadas na sociedade como um todo, e no discurso político em particular, e diante da impossibilidade da mediação presencial nas aulas, essa tensão tende a se agravar.

3 Resultados parciais e Discussão

Quando o ER começa a se organizar em uma proposta que rompe com o confessionalismo e o interconfessionalismo, a necessidade de estruturar parâmetros nacionais passa a ser imperativo para a área. A única forma de vencer o estigma de disciplina catequética, mais afim ao modo de ser do sagrado das instituições religiosas que ao modo de ser profano das instituições educacionais, seria apresentar para a sociedade acadêmica um programa de atuação ao molde do exigido para todas as áreas do saber. Ainda que não tenha conseguido validade nacional, esse foi o intuito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER, 2009). Os PCN foram entregues ao MEC em outubro de 1996 e publicados pela primeira vez em 1997. Em sua introdução já se fazia a advertência que revelava o espírito do feito: “não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa” (FONAPER, 2009, p. 21-2). Nem confessional, nem interconfessional, mas uma discussão científica da experiência e da forma de ser no mundo típica do homem religioso.

Segundo o próprio PCN esta é a interpretação que cumpre os objetivos do espírito constituinte quando manteve a disciplina como uma oferta obrigatória em 1988. A manutenção

do ER não foi algo sem resistência, mas os vencedores estariam garantindo que com ele seria possível “permitir ao educando ter, na Escola, a oportunidade de compreender sua dimensão religiosa, permitindo-lhe encontrar respostas aos seus questionamentos existenciais mais profundos, descobrindo e redescobrando o sentido da sua busca, *na convivência com as diferenças*” (FONAPER, 2009, p. 30 – grifo nosso). O ER estaria afinado aos interesses do redemocratizado Estado laico, uma vez que se limitaria a um debate profanador, contudo respeitoso, da dimensão religiosa. Não se penderia para a reafirmação pura e simples dos valores passados pela família e pelas instituições religiosas, mas de uma redescoberta destes valores na “convivência com as diferenças”. A escola é apresentada como o espaço propício para a formação do cidadão para este tipo de convívio respeitoso com a pluralidade. Na formação para a tolerância não poderia faltar espaço para a discussão profana de um dos maiores fundamentos históricos de intolerância.

Distante do proselitismo dos modelos confessional e interconfessional, o ER proposto no PCN é voltado para o conhecimento do fenômeno religioso, conforme o modelo da ciência da religião. Sua não oficialização não significou que ele fosse esquecido, mas as suas indicações foram sendo cada vez mais aprimoradas pela comunidade até chegar o processo de construção coletivo de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Enquanto documento oficial, a BNCC foi o primeiro esforço a adquirir reconhecimento nacional. Embora se deva destacar que seu processo de confecção foi muito mais democrático que sua versão final (BRASIL, 2018). As duas primeiras versões publicadas em 2015 (BRASIL, 2017a) e 2016 (BRASIL 2017b), foram amplamente debatidas pela comunidade acadêmica e religiosa. Após uma preliminar terceira versão sem a disciplina, ela retorna com modificações significativas na versão final, embora no turbulento cenário político de 2017 não houvesse mais espaço para novos debates.

Nesta versão homologada em 20 de dezembro de 2017 são demarcadas as competências do ER (BRASIL, 2018, p. 435). Destaca-se entre as competências o reforço do objeto religião/crença, só não presente de forma direta na competência três, que versa sobre o “valor da vida”. Esse reforço constante tem o valor de não se deixar esquecer que o ER tem um objeto próprio, que precisa ser abordado mesmo em um Estado laico. O que garante a manutenção da laicidade do Estado não é deixar de tratar do tema religioso, mas a forma dessa abordagem valorizando a diversidade. Diferentes/diversidade é outro objeto que se deve destacar. Presente de forma direta em três competências, o uso recorrente do plural garante a sua presença indireta em uma quarta (competência 5), enquanto a temática em si

é foco da sexta competência, ainda que de modo negativo enquanto crítica da intolerância ao diverso. Ao tratar de religião no ambiente profano da educação, não se pode perder de vista a pluralidade sob o risco de recair nos vícios proselitistas do passado.

As competências propostas pela BNCC reforçam sua vinculação ao modelo das ciências da religião, indicada explicitamente no próprio texto da base (BRASIL, 2018, p. 434). Para o desenvolvimento dessa proposta são apresentadas três unidades temáticas: Identidades e alteridades, focada nas relações tanto com a imanência quanto com a transcendência; Manifestações religiosas, relacionada com os símbolos, ritos, espaços e lideranças religiosas; e Crenças religiosas e filosofias de vida, tratando dos mitos, crenças, narrativas e doutrinas das diversas tradições. Uma divisão que abarca os fundamentos de um ER que não se negue à lida com a temática da religião, presente nas três unidades, mas que saiba igualmente ser respeitosa com o ambiente educacional em que se está. O desenvolvimento destas unidades complementaria a formação dos discentes permitindo que trabalhassem a sua força espiritual e a relação com as alteridades, adquirindo uma significativa gama de capital cultural sobre a diversidade das manifestações e crenças.

A proposta da BNCC foi revisada e adaptada em cada estado. O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) homologado em dezembro de 2018 (MINAS GERAIS, 2018) não chega a trazer grandes modificações em relação ao programa nacional, mas se destaca uma sutil amenizada no tom da importância do objeto. Por exemplo, a palavra cultural foi introduzida em diversos contextos em que a BNCC referenciava apenas ao contexto religioso. Na página 880, descrevendo a unidade temática Identidades e alteridades (reprodução das páginas 436-7 da BNCC) essa inserção acontece três vezes: “A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências (culturais) e religiosas...”; “Tal experiência é uma construção subjetiva alimentada por diferentes práticas (culturais), espirituais ou ritualísticas...”; “...onde os diferentes sujeitos se relacionam, constroem, desenvolvem e vivenciam suas identidades (culturais) e religiosas.” (MINAS GERAIS, 2018, p. 880).

Um pouco mais crítica são as duas supressões do indicativo de plural em divindade(s) nas páginas 879 e 881. A BNCC faz o uso do singular com o indicativo de plural possível para garantir a abertura tanto aos monoteísmos quanto às monolatrias e politeísmos em geral. Uma vez que o texto estava sendo reproduzido, não é muito factível que tenha ocorrido uma simples omissão, assim como a repetição em páginas diferentes reforça a interpretação de uma retirada intencional. Ao se retirar esse indicativo de plural se está assumindo uma postura comprometida com algumas tradições religiosas em detrimento de outras. Estes dois

elementos indicam o vínculo maior dos revisores mineiros com uma postura interconfessional, o que é salientado na reverência prestada a Wolfgang Gruen (MINAS GERAIS, 2018, p. 876), indubitavelmente relevante na história do ER, mas que precisa ser superado.

Tanto as inserções quanto as supressões demonstram uma tomada de posição com relação à proposta assumida pelo estado de Minas. O que fica ainda mais claro na introdução do item 9.1.2, Relação da área com as concepções do currículo, inteiramente criado para o CRMG.

O Componente Curricular de Ensino Religioso no Currículo Referência de Minas Gerais tem como objetivo a educação integral das crianças, adolescentes e jovens, e deve estar articulado com os outros componentes. Por isso, a partir de sua fundamentação antropológica, considera que o trabalho interdisciplinar é essencial. *Parte-se do princípio que o Ensino Religioso não é ensino de uma nem de várias religiões, pois seu objetivo – o conhecimento religioso – é compreendido num sentido amplo.* Por isso, vale-se da categoria “religiosidade”, em sua acepção antropológica, como educação do sentido da vida, que ultrapassa o reducionismo do adjetivo “religioso”, que numa visão imediata parece indicar “ensino” de “religião” (MINAS GERAIS, 2018, p. 877-8 – grifo nosso).

Retomando Gruen, embora sem citá-lo diretamente, a religiosidade é tratada como um conceito antropológico que demarca todo homem como religioso na medida em que todos buscam por um sentido na vida. Mas essa abertura para o todo é também limitadora do conceito de religião em si, ferindo a proposta das ciências da religião de valorizar a beleza das manifestações religiosas. Para justificar a religião como objeto para o profano ensino se sacrifica sua singular relação com o sagrado. A própria BNCC já havia mostrado que isso não era necessário, neste sentido o CRMG representa uma regressão. Até o contexto, tomado dos PCN do FONAPER, de que o ER cresce em relevância com o contributo das ciências da religião, e não mais se limita ao ensino de uma religião, nem do de várias delas, parece tornar-se acanhado pelo modo como o conceito amplo de religiosidade é apresentado. E posteriormente reforçado.

Nesse componente curricular não se trata de ensinar uma ou diversas religiões, mas oportunizar que os educandos reflitam sobre *suas* experiências, vivências, sobre as culturas e tradições religiosas, aprofundando e formulando sentidos para a construção de *seus* projetos de vida com qualidade, capacidade de respeito, em vista de uma cultura solidária e de paz (MINAS GERAIS, 2018, p. 885 – grifos nossos)

No geral essa retomada da perspectiva negativa quanto ao ensino “de uma ou diversas religiões” parece se aproximar mais ao fundamento geral de formar para o contato com o diverso, porém, neste caso o problema é o contexto criado até se chegar a essa afirmação.

Trata-se novamente de um item criado para o CRMG, o item 9.1.4: Diretrizes para a área de conhecimento Ensino Religioso, nele são tratados elementos para uma formação continuada dos professores, até que antes dessa conclusão é descrito o foco do ER. “Deve-se observar que o sujeito desse processo é o educando e não o currículo ou o professor” (MINAS GERAIS, 2018, p. 885). O educando sendo o único sujeito do processo deve ter todo o processo direcionado para “suas experiências” e “seus projetos”, mas se assim o for o contato com a alteridade fica totalmente prejudicado. Ao ligar o “não ensinar diversas religiões” com o “foco na realidade dos estudantes”, temos uma proposta que se atém ao preexistente e não se abre para o diálogo com o plural.

Não há como negar que a abertura ao diálogo representa sempre um risco. Por isso, de fato, a formação continuada dos profissionais que estão dispostos a lidar com essa ambiente é extremamente necessária. Mas ao se furtar a este diálogo, o ER perde sua principal função por medo de fracassar. “No componente curricular Ensino Religioso é muito importante um profundo respeito às crenças dos educandos e de suas famílias, de modo que não haja espaço para nenhum tipo de desrespeito e também proselitismo religioso” (MINAS GERAIS, 2018, p. 885). O respeito à crença do outro não pode servir de motivo para negar o debate profanador que a educação produz. Trazer os temas do sagrado para o uso comum da educação é fundamental para que haja uma formação de respeito real pelo outro, e não de simples desprezo silencioso.

4 Considerações Finais

Considerando que os resultados até o momento são parciais é possível destacar uma tendência no ER oficial do estado de Minas Gerais a uma proposta mais relacionada com a interconfessionalidade do que com uma real abertura à metodologia da Ciência da Religião aplicada.

Referências

AGAMBEN, G. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

BAPTISTA, M.R. A profanação dos dispositivos em Giorgio Agamben. *Revista Estação Literária*. V. 13, p. 10-23, jan. 2015. Disponível em: <[EL13Art1 \(uel.br\)](#)>, acesso em 30 jun. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2018.

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

ELIADE, M. *O sagrado e o profano: A essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.
Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMlreNtzy719UMz/view. Acesso em: 03 abr. 2019.

PRÁTICAS FORMATIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: a formação continuada de professores em Natal no ano de 2020

Irene de Araújo van den Berg Silva¹⁸²

Araceli Sobreira Benevides¹⁸³

Palavras-chave: Formação continuada; Professores de Ensino Religioso; Pesquisa;

1 Introdução

O ano de 2020 se propunha a ser um ano inovador para a Formação Continuada de Professores do Ensino Religioso (FCPER) em Natal. A partir de uma parceria firmada entre o Departamento de Ciências da Religião (DCR), vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e a Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME-Natal) foram institucionalizados no final de 2019 dois projetos que se delineavam em franco diálogo com os professores de Ensino Religioso de Natal.

De forma integrada, o Projeto de Extensão *BNCC e Ensino Religioso: discussões e proposições para a prática pedagógica* e o Projeto de Ensino *Produzindo sequências didáticas com gêneros literários: uma metodologia para o Ensino Religioso não-confessional* pretendiam assessorar os encontros da FCPER da SME-Natal, discutindo a BNCC e construindo metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem para desenvolvimento nos espaços escolares de atuação desses docentes. A dinâmica planejada pretendia desenvolver dois movimentos em paralelo: ações próprias da dinâmica formativa na Universidade e que se realizariam especificamente por meio do trabalho entre estudantes e docentes na UERN; e encontros presenciais mensais com os professores da rede que se produziriam num esforço conjunto entre assessores pedagógicos da SME-Natal, comissão de elaboração do Referencial Curricular do Ensino Religioso do Município de Natal, docentes e estudantes de graduação em Ciências da Religião da UERN.

Devido a emergência da pandemia de COVID-19 aquilo que se imaginava ser uma proposta de aperfeiçoamento da FCPER viu literalmente radicalizada a perspectiva da inovação. As atividades formativas tinham previsto um calendário que transcorreria de março

¹⁸²Doutora em Ciências Sociais pela UFRN. Docente do Departamento de Ciências da Religião – UERN. Contato: irenearaujo@uern.br

¹⁸³Doutora em Educação pela UFRN. Docente do Departamento de Ciências da Religião – UERN. Contato: aracelisobreira@uern.br

a dezembro de 2020, contudo, a suspensão de atividades presenciais, primeiramente na UERN e depois na rede escolar municipal e estadual obrigou a equipe a abortar o início das atividades planejadas. A partir de julho de 2020 o contexto de isolamento social e a compulsiva relação de integração com ferramentas digitais de videoconferência e de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) oportunizaram a reorientação do projeto de modo a reestruturar a proposta planejada pré-pandemia.

A nova proposição recebeu o título *Formação Continuada de professores do Ensino Religioso – Atividades e mediação remotas*. Nela manteve-se alguns dos temas originais, entretanto, aspectos como a inclusão digital de professores, a socialização de experiências e o engajamento em novas práticas pedagógicas se mostraram necessidades mais imediatas que aquelas originalmente planejadas. Disso foi programada a realização de dez encontros virtuais com os professores de Ensino Religioso, cujos temas objetivavam enfatizar o protagonismo docente por meio da pesquisa, da organização didática, da inovação e da dinamização de suas práticas formativas e pedagógicas. As atividades planejadas foram integralmente executadas e aconteceram por meio das ferramentas Google Classroom e Google Meet, sendo previstas tanto atividades síncronas como assíncronas. A programação anual foi encerrada com dois encontros adicionais nos quais se desenvolveu o Webinário da FCPER, que tinha por objetivo promover a socialização e a partilha de produções, projetos e experiências acadêmicas e pedagógicas com foco na prática docente no Ensino Religioso.

No intercurso dessas atividades percebeu-se a dificuldade dos professores da rede básica em manipular ferramentas digitais que se tornariam essenciais para a atuação em suas práticas formativas e também de exercício profissional. Disso, foi oferecido de forma complementar e direcionado para o mesmo público da FCPER um minicurso de extensão de 20h/a intitulado Ferramentas Google para formação e ensino. Nessa capacitação se inscreveram 80 participantes, dos quais 46 concluíram todo o processo formativo. Outra oportunidade também relacionada à inclusão digital de professores foi uma Oficina de Google Classroom que objetivou especificamente familiarizar os professores de Ensino Religioso para relacionar-se com o ambiente de atividades assíncronas vinculado à FCPER.

Graças ao formato virtual e ao planejamento da iniciativa, além dos professores da rede municipal de Natal foram admitidos nas ações da FCPER os professores de Ensino Religioso da rede estadual e de outras redes municipais do Rio Grande do Norte, bem como estudantes da Licenciatura em Ciências da Religião-UERN. Mediante os inúmeros desafios de pôr em curso a FCPER no ano de 2020, a execução dessa iniciativa oportunizou um amplo

e rico processo de troca de saberes com vistas ao aperfeiçoamento da formação inicial e continuada, da atuação do docente e da sua prática pedagógica. Esse trabalho pretende, portanto, apresentar o relato dessa experiência compilando dados que documentam seu funcionamento e público alcançado.

2 Fundamentação teórica

Natal é um dos poucos municípios brasileiros que avançou na profissionalização de professores de Ensino Religioso, por já, há mais de uma década, realizar concursos com a exigência do curso de Licenciatura em Ciências da Religião e também por manter um trabalho ativo de formação continuada com os professores dessa disciplina (BENEVIDES, 2015; BENEVIDES, 2017a; BENEVIDES, 2017b; OLIVEIRA, RISKE-KOCH e VAN DEN BERG, 2015). Desde a experiência com PIBID em Ciências da Religião (2014-2018) muitas ações foram desenvolvidas com a equipe da SME-Natal, responsável por organizar os encontros mensais da FCPER para os professores da rede municipal potiguar. A relação sistemática iniciada pelo PIBID desencadeou uma aproximação universidade-escola muito salutar, cujo resultado tem se delineado em diversas ações de integração entre a UERN e a SME-Natal, como por exemplo a participação dos professores da rede em cursos de extensão e em eventos acadêmicos na UERN, e, no fluxo inverso, as atividades de pesquisa, extensão e ensino/estágio curricular têm sido recepcionadas em franco regime de colaboração por parte dos professores da rede escolar.

A equipe do Ensino Religioso da SME - Natal sempre manifestou interesse em ter a colaboração permanente da UERN no processo de formação continuada de seus professores, especialmente por ser essa universidade a única instituição que realiza a formação inicial para o Ensino Religioso no Rio Grande do Norte. Por outro lado, a UERN e o Departamento de Ciências da Religião sempre compreenderam e desejaram uma relação mais próxima com a rede, considerando especialmente suas atividades-fim, seu compromisso como instituição formativa e o acompanhamento do campo profissional de seus egressos.

Embora a formação continuada para professores não se trate de uma competência específica das universidades, atividades relacionadas às diversificadas ofertas acadêmicas têm se constituído caminhos importantes para a qualificação desses profissionais em serviço, seja por meio da pós-graduação, seja pela extensão universitária. Ademais, como registra Tardiff, o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2014, p.36), o que sinaliza que também as atividades de formação continuada

podem se mostrar valorosas oportunidades de ensino, pois põem em encontro professores em formação e professores em exercício profissional.

Em seu texto Rodrigues (2017) ressalta que no processo de constituição da identidade profissional a formação continuada ocupa um lugar bastante significativo, podendo desenvolver-se de maneira formal ou interativo-reflexiva. O primeiro modelo se realiza por meio de cursos e programas sistematizados em espaços diferentes do local de trabalho e é estruturado de maneira presencial ou à distância. O segundo modelo consiste especificamente na análise da prática, quando o profissional se debruça sobre as problemáticas da realidade, em sua sala de aula, o que converge para a pesquisa-ação.

Fundamentando-se nessa compreensão de uma formação continuada que mobiliza saberes teóricos-acadêmicos e empírico-analíticos, o planejamento e a execução da FCPER desenvolvida em Natal partiu do pressuposto que era possível e necessário fundir as duas coisas em momentos de socialização de saberes e de discussão da comunidade em formação. Disso, todo o processo de realização da FCPER foi compartilhado e protagonizado por professores da UERN, estudantes da graduação e professores do Ensino Religioso das redes de educação envolvidas na formação. Para os encontros temáticos coube, portanto, a participação ativa de professores e estudantes da UERN responsáveis pela exposição conceitual e teórica, enquanto aos professores de Ensino Religioso coube o papel de desenvolver exposição reflexiva a partir de suas referências de práticas pedagógicas no contexto escolar. Além dos momentos expositivos, a discussão e interação entre os participantes se desenvolveu tanto por meio do chat quanto da participação com perguntas e comentários por áudio e vídeo.

3 Metodologia

As informações apresentadas consistem em dados coletados a partir do processo de planejamento, acompanhamento e avaliação final da FCPER 2020. O público participante das ações consiste em Professores de Ensino Religioso da rede municipal de Natal e de outros municípios da Região Metropolitana, rede estadual do Rio Grande do Norte, alunos da graduação em Ciências da Religião e egressos dessa licenciatura sem vínculo profissional.

A coleta das informações apresentadas foi realizada por meio dos formulários de inscrição, de frequência e de avaliação das ações. A inscrição na FCPER se realizou de forma eletrônica, por meio de formulário divulgado amplamente por e-mail, redes sociais e aplicativo de WhatsApp. Os formulários de frequência e avaliação foram aplicados a cada encontro e

objetivavam registrar o público com vistas à certificação e monitorar a qualidade das ações realizadas. O compartilhamento deste formulário foi realizado pelo chat do Google Meet durante período síncrono do encontro.

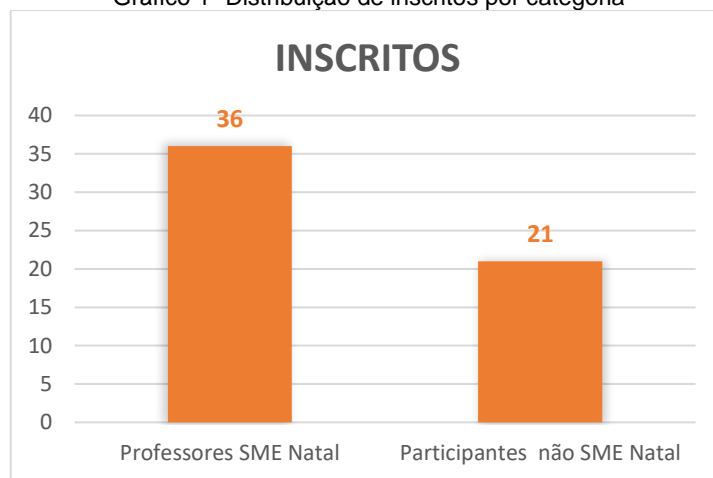
A participação de professores e estudantes que assessoraram os encontros aconteceu mediante convite direcionado de acordo com as temáticas planejadas para os encontros quinzenais. Em relação ao webinar, o processo de inscrição de comunicações foi livre e as proposições de trabalhos se direcionaram para 5 GTs temáticos disponibilizados. A inscrição de comunicações no webinar estava vinculada à condição de participação regular nos encontros da FCPER.

4 Resultados e Discussão

A FCPER prevista para 2020 planejava originalmente atender público de professores de Ensino Religioso da rede municipal de Natal, alunos da graduação e egressos de Ciências da Religião. Com o processo de divulgação, a equipe de coordenação foi surpreendida por inúmeros pedidos de professores de outras redes de ensino que pretendiam se associar às atividades formativas considerando que tanto a rede estadual como outras redes municipais não realizam ou descontinuaram a formação continuada direcionada para o Ensino Religioso.

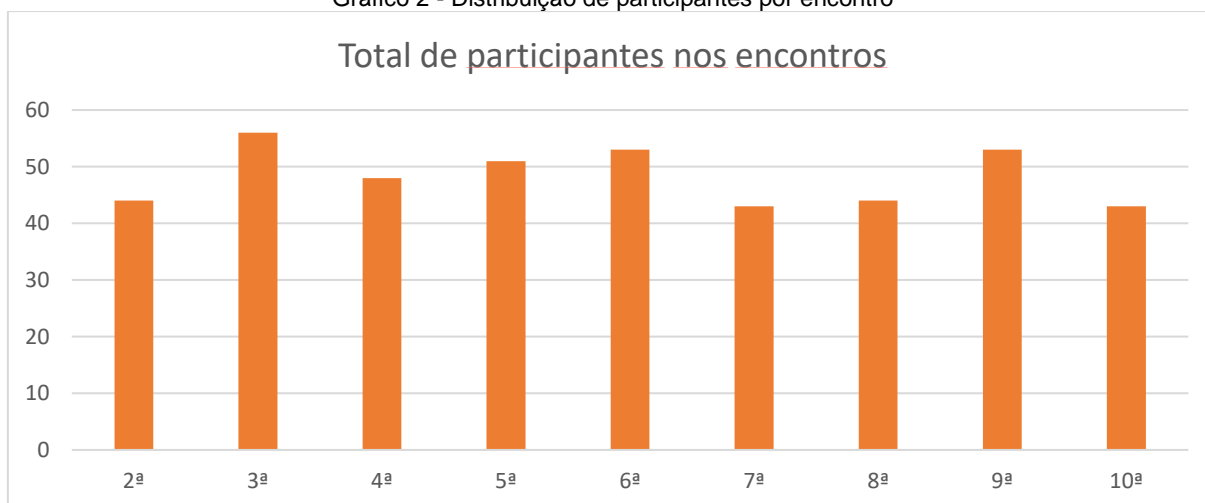
Em virtude do formato remoto a participação também se tornava mais acessível a professores que em condições de atividades presenciais não conseguiriam ter agenda ou disponibilidade de deslocamento para participar das ações. Nesse contexto, cabe destacar que a própria capacidade das instalações físicas onde a FCPER costuma acontecer no formato presencial não acomodaria público superior a 50 pessoas. O Gráfico 1 mostra o quantitativo de inscritos e seu tipo de vínculo. Importa ainda registrar que o número de participantes ao longo das formações tornou-se em alguns momentos superior ao número de inscritos como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 1- Distribuição de inscritos por categoria



Fonte: Relatório de avaliação da FCPER - 2020

Gráfico 2 - Distribuição de participantes por encontro



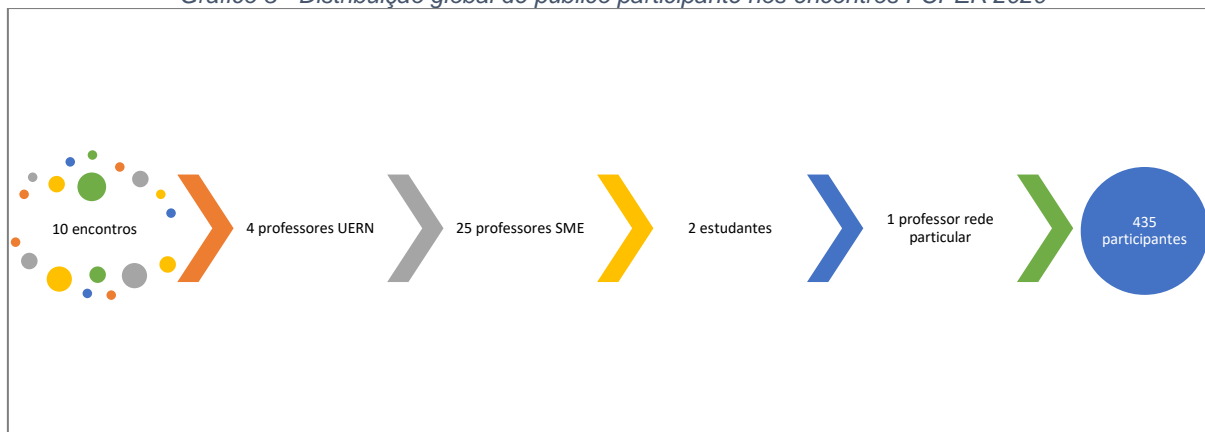
Fonte: Relatório de avaliação da FCPER - 2020

O desenvolvimento da programação ao longo de um semestre promoveu a integração de diferentes sujeitos que participaram ativamente em espaços de interlocução da FCPER. Estudantes, docentes da UERN e professores da rede básica, conforme mostra o Gráfico 3, reuniram-se em torno de discussões temáticas que exploram aspectos relacionados à pesquisa em educação, à organização didática, à inovação pedagógica e à diversidade.

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

Gráfico 3 - Distribuição global de público participante nos encontros FCPER 2020



Fonte: Relatório de avaliação da FCPER - 2020

Temas dos encontros FCPER 2020

- Tema 1: Formação mediada pela tecnologia
- Tema 2: Professor pesquisador e a prática pedagógica
- Tema 3: O professor e sua memória pedagógica
- Tema 4: Construindo projetos de pesquisa e relatos de experiência no Ensino Religioso
- Tema 5: Sequência didática – Histórico e bases teóricas
- Tema 6: Sequência Didática - Metodologia e Procedimentos - desenvolvimento de ações cotidianas para o Ensino Religioso
- Tema 7: O registro diário das sequências didáticas - a importância da memória - fotos, filmes, momentos de reescrita e reavaliação de aprendizagens
- Tema 8: Estratégias de ensino e dinamização do conhecimento
- Tema 9: História local e experiências do espaço urbano
- Tema 10: Memória e diversidade

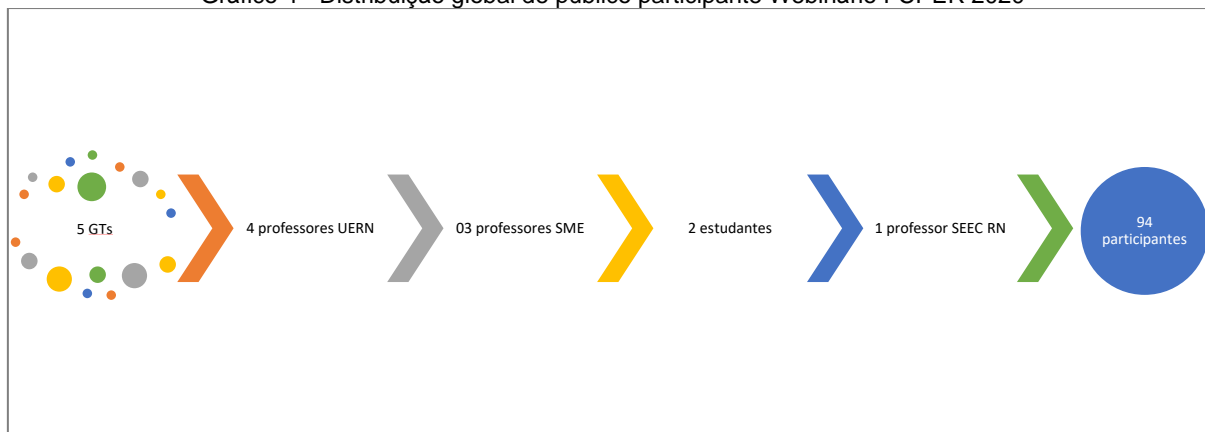
Fonte: Projeto da FCPER - 2020

O Webinário foi uma iniciativa que se apresentou como proposição no redesenho do projeto para atender o formato de realização totalmente virtual. A estimulação de temas em torno do protagonismo docente em pesquisa e da socialização de conhecimentos é um dos impactos para o despertar do interesse dos docentes da área assumir uma postura científica e acadêmica alinhada com suas atividades profissionais. A realização do Webinário funcionou, portanto, como espaço de estímulo à elaboração, sistematização e compartilhamento de saberes. Os GTs foram desenvolvidos em dois dias com sessões simultâneas. A participação também rendeu bons frutos, contabilizando 23 trabalhos apresentados e 96 participantes, conforme mostra o Gráfico 4.

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

Gráfico 4 - Distribuição global de público participante Webinário FCPER 2020



Fonte: Relatório de avaliação da FCPER - 2020

Do ponto de vista acadêmico o desenvolvimento da FCPER integrou a participação de professores da UERN e professores da rede contribuindo com diferentes perspectivas disciplinares, além do estímulo ao protagonismo no que tange à pesquisa em educação. Além disso, todas as atividades foram registradas em vídeos e disponibilizadas para acesso público na plataforma do Youtube do Departamento de Ciências da Religião, o que permite difundir para além do público diretamente assistido pelas ações o acesso aos conhecimentos e às experiências compartilhados nos encontros.

Do ponto de vista do impacto social, os professores foram contemplados com atividades formativas importantes ligadas ao apoio com ferramentas e recursos tecnológicos essenciais para assegurar processos formativos e atuação profissional em contexto de emergência da pandemia de COVID-19 e do ensino remoto. E em muitos casos as oportunidades construídas colaborativamente na FCPER garantiram o processo inicial de inserção em um contexto profundamente novo para os professores da educação básica, em particular para os docentes do Ensino Religioso.

5 Considerações Finais

Com a emergência da pandemia de COVID-19, as ações propostas para acontecer de forma presencial foram repaginadas. Da fusão e adaptação foi construído o projeto 'Formação continuada de professores do Ensino Religioso - Atividades e mediação remotas', realizado de julho a dezembro de 2020, em formato totalmente virtual. Nessa iniciativa foram realizados 10 encontros temáticos, 1 minicurso, 1 oficina e 01 webinar, todas atividades que envolveram professores da UERN, professores da rede, estudantes da graduação e assessores da secretaria de educação.

462

ANAIS

XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)

17 a 19 de agosto de 2021

ISSN - 2447-7850 (online)

O projeto teve bastante êxito em sua execução e funcionou com resultados para além daqueles previstos originalmente. Diante um contexto extremamente novo, as atividades ofertadas funcionaram para além da formação propriamente dita. Elas ocuparam um espaço de interlocução e de suporte social, especialmente considerando a falta de assistência e ações formativas executadas pelas secretarias que respondem pelas redes.

A partir das experiências exitosas de 2020, um novo projeto sinaliza a continuidade de ações de formação que deverão acontecer durante todo o ano de 2021, discutindo os objetos do conhecimento para área do Ensino Religioso a partir da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular do município de Natal.

Referências

BENEVIDES, Araceli. Ensino Religioso de agora: algumas reflexões para um currículo contemporâneo. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José. **Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p.221-236.

BENEVIDES, Araceli Sobreira; SILVA, Irene de Araújo van den Berg; BOSCO FILHO, João; TORRES, Maria Augusta de Sousa. Curso de Ciências da Religião da UERN: possibilidades e desafios. In: POZZER, Adecir; RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lílian Blanck de. **Formação inicial em ensino religioso: experiências em cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017a. p.78-99.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A carreira do docente do Ensino Religioso do município de Natal: Transformações recentes. In: POZZER, Adecir; RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lílian Blanck de. **Formação inicial em ensino religioso: experiências em cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017b. p.247-256.

OLIVEIRA, Lílian Blanck de; RISKE-KOCH, Simone; VAN DEN BERG, Irene. Formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José. **Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p.181-202.

RODRIGUES, Edile. Formação continuada dos professores e professoras do Ensino Religioso. In: AZEVEDO, Sérgio Junqueira. BRANDENBURG, Laude. KLEIN, Remi. **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal. Petrópolis: Vozes, 2017. P. 297-303.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO RELIGIOSO: problematizações e perspectivas na sociedade contemporânea

*Cristiane Méri Pereira Bueno*¹⁸⁴

Palavras-chave: formação, práticas, problematização, ensino religioso.

1 Introdução

O currículo quando entendido para além de sua forma e estrutura, caracterizando-se por um conjunto de ações que cooperam para a formação humana nas múltiplas dimensões que a constituem.

Na BNCC foi adotado o conceito de Conhecimento Religioso como objeto de estudo da área de Ensino Religioso, o qual é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, principalmente nas Ciências das Religiões, visto que essas Ciências investigam e analisam as manifestações dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades. Entende-se com manifestações do fenômeno religioso: as cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, temporalidade sagrada, festas religiosas, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições/organizações, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade (BRASIL, 2017, pg. 434).

A escola necessita de interação nas diferentes áreas dos conhecimentos científico das Ciências Humanas e Sociais, perpassando pelas Ciências das Religiões, com a complexidade da sociedade contemporânea, interconectada com movimentos sociais e culturais, observando as transformações passadas nos últimos anos na área educacional, e estabelecendo novas competências, conhecimento, criatividade e acolhimento nos espaços escolares, e ao ocupar esse espaço social e educativo, surgem preocupações em obter resultados positivos no convívio diário de tantas diferenças.

O objetivo desse artigo é o relato de uma experiência com base na formação continuada e o desenvolvimento das práticas pedagógicas, aliando a mediação do professor em uma perspectiva de problematização e reflexão, estabelecendo relações interpessoais para possibilitar o desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes, em relação aos

¹⁸⁴ Pós-graduada em Educação Especial e Educação Inclusiva pela Uninter. Atua como professora da Educação Básica de Curitiba/PR. Contato: crismeri207@gmail.com.pr

aspectos envolvendo o Ensino Religioso.

A metodologia para desenvolver o artigo parte da abordagem qualitativa, sendo necessário pesquisar a legislação vigente e compreender a história da educação básica no contexto brasileiro, está fundamentada nas práticas pedagógicas e no relato de experiências em sala de aula.

(...) do ponto de vista dos meios a pesquisa se caracteriza como sendo de natureza qualitativa, pois, trata-se de um estudo baseado em variáveis qualitativas, não quantitativas. Do ponto de vista dos objetivos a que se propõe, o trabalho contempla aspectos de pesquisa exploratória e descritiva. (GIL, 1996, p. 44-45)

Ao realizar um levantamento bibliográfico sobre o tema surgem reflexões a respeito da formação do aluno no âmbito da formação humana e a importância de discutir o envolvimento da sociedade em geral em garantir a qualidade e equidade da clientela escolar.

A justificativa do tema foi refletir sobre a prática no Ensino Religioso, e os desdobramentos da formação continuada de professores em um processo constante dos saberes necessários ao desenvolvimento profissional e social.

Formação Continuada x Práticas Pedagógicas

Após realizar algumas formações continuadas, durante o meu percurso como professora de Ensino Religioso, identifiquei em minha prática alguns aspectos teóricos, os quais poderiam intervir na realidade social respeitando a diversidade de cada estudante. Apliquei metodologias favoráveis no processo ensino aprendizagem, facilitando a construção de saberes do próprio educando e envolvendo reflexões e problematizações, para entender o significado do conhecimento adquirido, acerca do objeto de estudos: o fenômeno religioso.

Conhecimento na prática: a ênfase da investigação sobre aprender a ensinar tem sido colocada na procura do conhecimento na ação. Pensa-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática e na indagação e narrativa dessa prática. Um pressuposto desta perspectiva resulta da convicção de que o ensino é uma actividade envolta em incerteza, espontânea, contextualizada e construída como resposta às particularidades do dia-a-dia das escolas e salas de aula. (MARCELO, 2009, p. 17)

A escola historicamente preserva e reproduz a cultura e conhecimento humano, crenças, valores, concepções sociais e individuais, socializando grupos, sendo um lugar de encontros da diversidade. Saviani (1992) compreende a preparação e a formação profissional em um pensar político, inovador, com garantia de um processo democrático que permita uma

metodologia com processo diferenciado onde os alunos possam ter ascensão na sua escolaridade. A interação dialógica no processo ensino-aprendizagem construída no cotidiano escolar possibilita a seleção e a organização dos conteúdos curriculares do Ensino Religioso abrangidos durante a prática pedagógica.

O Ensino Religioso é um elemento do currículo, por estar alicerçado nos princípios da cidadania, do entendimento do outro enquanto outro, da formação integral do educando. Pois, mesmo que muitas pessoas neguem ser religiosas, é um dado histórico que toda pessoa foi preparada para ser religiosa, do mesmo modo que foi preparada biologicamente para falar determinada língua, gostar disto ou daquilo, comer, existir-se de uma forma, pois o ser religioso é um dado antropológico, cultural. No substrato de cada cultura sempre está presente o religioso. (JUNQUEIRA, 2012, p.114)

Na área de conhecimento do Ensino Religioso, os seus conteúdos são trabalhados de forma sistemática e interdisciplinar com outras áreas de conhecimento, constituindo um referencial próprio na seleção e organização estratégicas do currículo, interagindo em uma rede de relações e por intermédio de uma metodologia, que possibilite a interação dialógica do processo de ensino-aprendizagem, as ações práticas de formação continuada de qualidade favorecem o desenvolvimento de trabalhos conjuntos do corpo docente, garantindo um aproveitamento diversificado de ensino e pesquisa, entre professor e aluno, favorecendo a aprendizagem e a compreensão do fenômeno religioso como fato cultural e social.

Problematizações e reflexão

O relato de experiência parte do contexto da sala de aula, quando ao se questionar sobre a prática pedagógica, surge dúvidas sobre quais estratégias seriam capazes de desenvolver a aquisição do conhecimento, relacionando metodologias com as práticas docentes.

Segundo Elias (1980) o desafio imposto ao professor em trabalhar a sua prática pedagógica em atividades envolvendo os problemas sociais instiga o discurso e os questionamentos, passa pela formação continuada do professor e da pesquisa de propor novas metodologias que possam embasar a prática pedagógica, inserindo o aluno na formação específica de conteúdos visando o respeito e a sensibilidade do conhecimento na dimensão do planejamento como um todo, garantindo uma qualidade de ensino construída na compreensão da ação docente.

Ao problematizar buscamos o desenvolvimento do pensamento crítico contrariando uma educação formal em um processo de análise e reflexão de questões temáticas que não

se limitam, mas ramificam-se em outras etapas, gerando outras indagações.

Para Foucault (2012), o poder é uma relação fluante, e a transformação do conhecimento através das experiências vividas na escola, poderá ser a construção da busca de novos saberes sem verdades absolutas. O desvelamento da realidade na prática pedagógica assume a busca de uma aprendizagem significativa, mas não pronta e acabada, possibilitando desenvolver metodologias capazes de suprir as necessidades de novos saberes.

As ciências da educação exigem investigações teóricas e evidências empíricas muito concretas, e isso não pode ocorrer através do mais puro dedutivismo, porque a sua legitimação depende, senão de provas, pelo menos de uma consistente aplicabilidade que permita avaliar de maneira representativa e convincente, que determinado postulado produza efeitos como meio de orientação. Essa é uma das condições para que se possa avaliar se uma teoria possui alguma consistência, como procedimento de intervenção na realidade. (POOLI, 2014, p 200.)

Pooli (2014) traz a reflexão sobre a importância da prática pedagógica, como elo principal na promoção da reflexão e do diálogo, problematizando as teorias como um processo contínuo na busca de um progresso educacional, favorecendo uma compreensão das potencialidades no ensino-aprendizagem, interessa a prática que fazemos e pensamos as ferramentas que levam a pensar sobre essa prática ao possibilitar uma metodologia possível para organizar de forma contínua e circular, e se tratando do ensino religioso, o diálogo e as discussões acerca do fenômeno religioso, socializam experiências em diferentes contextos, chegando a um fim comum: o conhecimento.

O Ensino Religioso e a sala de aula

O meu processo de desenvolvimento profissional iniciou com o magistério e mais tarde, com a graduação em Pedagogia, este processo continuou com a Pós Graduação em Gestão de Políticas Públicas na área de Ciências Sociais, e Pós-Graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva.

Iniciei minha trajetória profissional na educação infantil, mas atualmente atuo no Ensino Fundamental como docente em escola pública com turmas de 1º a 5º anos. No Ensino Fundamental atuei como professora de Ensino Religioso durante as permanências e horas atividades das professoras regentes, e para manter a qualidade nessa disciplina, procurei cursos de formação continuada para fundamentar teoricamente os conteúdos propostos no currículo escolar.

De maneira a tornar o conteúdo curricular do Ensino Religioso mais significativo para

467

ANAIS

XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)

17 a 19 de agosto de 2021

ISSN - 2447-7850 (online)

os estudantes, desenvolvi as aulas a partir da metodologia de projetos. Dessa forma, elas eram planejadas objetivando o envolvimento dos alunos, propondo a reflexão e compreensão de diferentes contextos culturais partindo de conceitos pré-elaborados pelos estudantes os quais eram trabalhados em sala de aula.

[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento pessoal. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descobertas de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerarem-se como tais aos seus próprios olhos. (TARDIF, 2002, p.107)

Nesta perspectiva, conforme TARDIF (2002) busquei na minha formação continuada uma aproximação entre a fundamentação teórica e a prática pedagógica, aliando o pensamento crítico, as quais possibilitaram desenvolver aulas que viessem a contribuir com o desenvolvimento dos alunos. Pressumi uma educação reflexiva em um processo educativo a partir da análise das experiências vividas pelos estudantes e observando seus encaminhamentos, configurações, e o currículo e suas epistemologias.

Ou seja, buscava contemplar, valorizar e integrar a cultura popular dos estudantes e da comunidade escolar nos planejamentos e atividades desenvolvidas em minha prática pedagógica, contribuindo para além de uma visão técnica e metodológica, possibilitando a inserção sociocultural do estudante na escola e na sociedade, aliando a formação inicial e continuada em um processo de ação e reflexão.

Quando se pensa em Ensino Religioso na escola pública, pode-se pensar em uma aula monótona e praticamente desnecessária, mas quando essa aula é elaborada a partir de pesquisas, fundamentação teórica, metodologias de ensino que compreendem a dinâmica de ensino-aprendizagem, o olhar se torna outro.

Na escola pública me deparei várias vezes com questionamentos sobre a minha formação inicial e continuada, onde buscar conhecimentos que abrangesse o currículo do Ensino Religioso? Primeiramente busquei os cursos de capacitação que a rede pública oferecia e a partir desses cursos de formação continuada, iniciei várias pesquisas para sistematizar e organizar o trabalho pedagógico.

Mesmo com o respaldo desses cursos de formação continuada, os resultados ainda

não eram satisfatórios, e precisei pesquisar e elaborar planejamentos para tornar as aulas mais interessantes e problematizadoras, onde abrangessem os conteúdos e promovessem o diálogo entre os estudantes.

Essa busca em pesquisar e organizar aulas instigou a ampliar os meus conhecimentos e conseqüentemente, procurar grupos de estudos para compartilhar experiências, angústias da profissão, elaborar projetos envolvendo a prática pedagógica e discutir sobre o currículo, sobre estratégias de ensino e abordagens metodológicas.

Fundamentação teórica

A fundamentação teórica para este trabalho foi a partir de autores que buscam e discutem questões sobre o processo educativo nos diferentes enfoques da educação contemporânea, compreendendo a aprendizagem como um significado social e filosófico, onde diante de uma visão de mundo, a escola pública passa a exercer uma vivência participativa em meio às contradições da sociedade contemporânea.

A articulação escola/família/inclusão e as propostas da organização do trabalho pedagógico influenciam diretamente o cotidiano da escola nas atitudes de mobilização e acolhimento, as práticas pedagógicas possibilitam uma análise da conjuntura educacional com foco na escola pública e a proposição de alternativas pela excelência na educação contemporânea. (BUENO, 2020, p.107)

O acesso à educação é um direito de todos, e a reflexão possibilita o diálogo com a construção de uma escola, onde as necessidades educacionais específicas de cada aluno possam ser atendidas, compreendidas e respeitadas.

Nessa perspectiva, a contribuição de autores como Elias (1980), Foucault (2012), Marcelo (2009), Saviani (1992), Junqueira (2012), Bueno (2020), Pooli (2014), Demo (1996), fundamentam questões as quais evidenciam a importância da mediação do professor, levando em conta a motivação de crianças, em um ambiente propício não segregado, a partir de atividades que exijam a compreensão, com base na análise de aspectos históricos, culturais e sociais. Essa compreensão em atividades lúdicas e expressivas auxilia a decodificação e análise na aquisição de novos saberes, respeitando o tempo da infância e a identidade da criança.

Nesse sentido, para Marcelo (2009) a educação pode ser definida como forma de compreender, de interpretar e de transformar o mundo. Ao considerarmos a nossa sociedade em constante mudança, podemos conceituar educação como um processo social e individual, e conscientizar que nesse processo o envolvimento de todos se torna essencial.

A formação prévia é adequada, mas a formação continuada é essencial, pensar sobre o quanto é necessário valorizar o professor e reciclar sempre para evitar a estagnação profissional. As ações de formação continuada envolvem também o desenvolvimento institucional e o crescimento dos profissionais que atuam com os alunos direta ou indiretamente (DEMO, 1996).

A formação continuada de qualidade favorece o desenvolvimento de trabalhos conjuntos do corpo docente, garantindo um aproveitamento diversificado de ensino e colocando os professores como parte significativa nesse processo, favorecendo a aprendizagem da maioria dos alunos.

Resultados e Discussão

Marcelo (2009) aponta sobre quando o formador não possui conhecimentos adequados acerca da estrutura da disciplina que está a ensinar, pode representar o conteúdo aos seus alunos de forma errônea. O conhecimento que os formadores possuem do conteúdo a ensinar também influencia quem e como ensinar.

A premissa de possuir uma formação consistente, com base metodológica e com teorias que embasem e organizem o trabalho pedagógico, é de suma importância para desenvolver os conteúdos curriculares de forma clara e precisa, e se tratando de culturas diversas, no ensino Religioso, a formação continuada exerce um papel fundamental para abordar temas transversais e contemporâneos.

Norbert Elias (1980, p.15-25) afirma que para dar uma explicação satisfatória a nossa orientação, de maneira usual, utilizamos palavras e conceitos que tendem a reificar e desumanizar as estruturas sociais, através de um pensamento mágico mítico, como se essas estruturas existissem para além das pessoas. Ele se refere especificamente à transposição de conceitos oriundos das ciências naturais e que serviriam como modelo para a interpretação de acontecimentos no campo das ciências sociais. Essa transposição automática de modos de pensar tem como consequência uma desumanização das estruturas sociais o que dificulta enormemente uma compreensão da vida social e individual das pessoas. (POOLI, 2014, p. 197)

Esses conceitos que tendem a reificar e desumanizar as estruturas sociais, através de um pensamento mágico mítico, são os mesmos que desestruturam a pluralidade religiosa, desencadeando a intolerância e o preconceito, nesse aspecto a sala de aula passa a ser o ponto de partida para uma experiência pedagógica, uma busca para a formação continuada, onde o conhecimento do objeto de estudos: o conhecimento religioso permite relacionar a aprendizagem com as experiências interpessoais, levantar questões sobre situações concretas acerca da religiosidade, entender a realidade dos estudantes, as suas inquietações

e compreender o diálogo inter-religioso como uma situação a ser vivida na sociedade.

Toda essa problematização alavancou um projeto em comum, como reunir experiências pedagógicas as quais emberrassem a metodologia proposta em sala de aula? Qual seria esse caminho, de qual maneira trazer a experiência como ferramenta para propor uma didática que envolvesse lúdica e com uma proposta midiática? Qual a fundamentação teórica e a metodologia adequada? A formação continuada motiva a construção de material pedagógico partindo de experiências em sala? O quê e para quem interessa compartilhar as práxis resultantes de pesquisas e possíveis resultados? Segundo Alfredo Veiga-Neto (2015, p.134)

Talvez se possa dizer que as teorias são caixas de ferramentas que se nos apresentam como práticas discursivas. De novo, vale recorrer a Foucault, quando ele nos diz que (...) pensar a teoria como uma caixa de ferramentas significa que: a) se trata de se construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; b) a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações (FOUCAULT, 2001, p. 427).

A caixa de ferramentas que recorremos para desenvolver as nossas práticas, trazem consigo pensamentos e conhecimentos próprios, diferentes entre si, as questões são muitas e refletindo sobre o componente curricular de Ensino Religioso, é notório afirmar que o mesmo não proporciona uma cartilha pronta e acabada, de fácil acesso, e a disposição de todos, isso é impossível e é contra qualquer recurso pedagógico, em se tratando de proposta curricular.

Nesse contexto, reuni as minhas práticas e lancei mão dessas ferramentas onde a minha formação contribuiu para entender e investigar quais os meios de garantir uma aquisição de conhecimentos os quais de posse dos alunos, tivessem um fundamento para a participação social em sua comunidade e no seu meio familiar.

A experiência em sala de aula contribuiu na minha escrita para um capítulo de livro, o qual traz uma proposta inusitada, as práticas inclusivas no Ensino Religioso, trabalhadas de diferentes formas, de diferentes visões, mas com vistas na BNCC e nas experiências compartilhadas de vários professores, aprendemos de maneiras diferentes, porém a experiência auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico, relacionando as ações e a prática propriamente dita.

A atividade lúdica e expressiva auxilia a decodificação e análise na aquisição do conhecimento, respeitando o aluno na sua totalidade, e colabora ao analisar e identificar a importância de etapas do desenvolvimento profissional para o professor avançar em uma

prática pedagógica fundamentada na valorização humana.

Considerações Finais

O presente artigo partiu da premissa de refletir, sobre a experiência de vivenciar o conhecimento, e as inquietações que a formação continuada proporciona ao mesmo tempo em que se amplia a capacidade de agregar saberes diferentes, desenvolvendo a prática pedagógica em relação ao processo ensino-aprendizagem. Os resultados foram:

- O reconhecimento do processo formativo;
- O favorecimento da permanência dos estudantes na escola;
- O respeito à infância;
- A vivência do diálogo inter-religioso.

A conclusão se reflete na busca de encontrar na formação continuada, e nas ações de formação no Ensino Religioso, a perspectiva de contemplar ações efetivas que norteiam o trabalho em sala de aula, possibilitando o estudo sobre o fenômeno religioso, construindo uma fonte segura de conhecimento social e cultural, em um diálogo circular, privilegiando novas formas de convívio e de conceber a escola como construção de experiências e representações.

Referências

- BUENO, Cristiane Méri Pereira. Práticas Inclusivas no Ensino Religioso In: IECHOCKI, Brígida Karina (org.). Curitiba: Appris, 2020.p.107
- DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ELIAS, Norbert. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, 2012
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3 ed, São paulo: Atlas, 1996. P.44-45
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Relegens Théskeia estudos e pesquisas em religião. V.01-n. 01-2012, p.114.
- MARCELO, Carlos. *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo/Revista de Ciência da Educação. N.8, p. 7-19, jan/abr 2009, p.17.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 12 de junho de 2021

POOLI, João Paulo. *A filosofia da educação e a maquinaria escolar: entre discursos e práticas*. Cadernos de Pesquisas: Pensamento Educacional, Curitiba, v.9, n.22, p. 193-205, maio/ago 2014, p.13.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia, Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 3 d. São Paulo: Cortez, 1992

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Anotações sobre teoria e prática*. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 20, mar/junh 2015, p. 427.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Claudia Lourenço Gomes¹⁸⁵

Marília Andrade Torales Campos¹⁸⁶

Palavras-chave: Ensino Religioso; Educação Ambiental; Formação continuada de professores.

1 Introdução

O Ensino Religioso (ER) sempre assegurou seu espaço na base comum curricular do sistema de ensino brasileiro, sendo considerado um componente curricular de oferta obrigatória no Ensino Fundamental. Logo, o ER dispõe de tempo na grade horária da escola e um currículo específico (BRASIL, 1996) para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas realizadas nas salas de aulas. É reconhecido em sua essencialidade e obrigatoriedade. Por outro lado, como todos os demais componentes curriculares, o Ensino Religioso também precisa incorporar outras temáticas que emergem no cotidiano das sociedades por meio de uma perspectiva didático-pedagógica baseada em movimentos de transversalidade curricular (BRASIL, 1999; BRASIL, 2012; BRASIL, 2019). Dentre os temas transversais propostos desde a década de 1990, está o Meio Ambiente. Um tema a ser abordado por meio da Educação Ambiental (EA), devendo estar presente nas práticas pedagógicas das escolas, de forma articulada com a realidade e suas multidimensionalidades.

Sendo assim, a pesquisa buscou compreender como um grupo de 6 professoras de Ensino Religioso que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (PR) percebem sua formação ante a demanda de tratar da Educação Ambiental. Os relatos, obtidos por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, indicam que para que a abordagem da EA se materialize nas escolas, é preciso superar a insuficiência dos processos de formação, no que se refere a qualidade e diversidade destas experiências.

¹⁸⁵ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Rede Municipal de Ensino De Curitiba. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Cultura da Sustentabilidade (GPEACS). Contato: lourencogomesclaudia@gmail.com

¹⁸⁶ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Professora Associada da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Cultura da Sustentabilidade (GPEACS). Contato: mariliat.ufpr@gmail.com

Diante da necessidade de desenvolver a EA no contexto escolar em todas as Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares procurou-se analisar o papel da formação dos professores de Ensino Religioso em relação à Educação Ambiental, para contribuir na construção de respostas educativas que reverberem na sociedade para o enfrentamento à crise socioambiental (TREVISOL, 2003), que se manifesta de maneira cada vez mais evidente em todas as sociedades.

2 O Ensino Religioso e a Educação Ambiental: um diálogo em construção

As aproximações entre o Componente Curricular de Ensino Religioso e a Educação Ambiental não se limitam ao âmbito dos aportes legais, já que as duas áreas de saberes estão legitimadas no que se refere a sua institucionalização no contexto escolar. Importa reconhecer que ambos os campos de conhecimento possuem sintonias e interesses comuns, aspectos que potencializam um fazer pedagógico integrado, a partir do diálogo entre múltiplos saberes.

Afirma-se isso, pois a Educação ambiental é um campo polissêmico, aberto, em constante processo de construção e reconstrução, que abraça uma pluralidade de correntes e conceitos, aspecto que favorece muitos caminhos para compreender e praticar a EA, podendo ser abordada desde a relação da afetividade e sensibilidade em relação a natureza, como as dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais que se articulam aos problemas ambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

As preposições apresentadas acima estão próximas às competências específicas a serem desenvolvidas no ER, da qual destacamos duas delas, que estão alinhadas as perspectivas da EA

3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão e valor da vida;

5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente (BRASIL, 2017, p. 435).

Ademais, autores do campo do Ensino Religioso como Junqueira (2009); Schlögl (2009); Baptista (2015); Brito e Chagas (2016) alertam e reconhecem que essa Área do Conhecimento deve engajar-se com as questões que transcendam aos debates sobre a diversidade religiosa presente no multiculturalismo brasileiro. Os autores supracitados destacam que mediada pelos conteúdos, o ER pode atuar efetivamente junto às demandas sociais emergentes, promovendo uma aprendizagem significativa que pode contribuir para a

formulação de uma nova ética planetária. Como observamos em Junqueira (2009, p. 28), ao dizer que o ER em suas atribuições precisa

Favorecer a compreensão do direito e dever de sermos cidadãos, ou seja, que saibamos participar social e politicamente da comunidade em que estamos inseridos, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o direito de todos no dia a dia.

Schlögl (2009) também enfatiza que é possível o ER, a partir de seus conteúdos, aprofunde a compreensão de como os seres humanos se relacionam e participam de seu coletivo no mundo. Pressuposto, que para a autora, permite a construção de convivências sociais mais solidárias, fraternas e pacíficas e, portanto, caminham aos interesses da sustentabilidade. Na mesma direção, Brito e Chagas (2016, p. 78) destacam a potencialidade que o ER tem em oportunizar uma aprendizagem significativa que atua “como uma ferramenta de promoção à vida, de conhecimento sobre o mundo, do desenvolvimento do compromisso social e moral”. Baptista (2015) corrobora ao afirmar o espaço que o ER ocupa na escola ultrapassa a garantia do respeito à diversidade religiosa, mas que debates, a partir dos conhecimentos discutidos, pode oportunizar que os estudantes compreendam a importância de construir um projeto de vida digno a todas as espécies da nossa casa comum, a Terra.

Neste viés, Sauv  (2016) destaca que a EA se ocupa em fazer conexões entre saberes e valores sociais e as relações com o meio ambiente. Logo, a autora enfatiza o alto potencial que a Educação Ambiental possui em promover a ética do cuidado, da solidariedade, do aprender a viver juntos, com todas as formas de vida que compõem e compartilham o meio ambiente.

Assim, consideramos que por meio dos debates e dos conhecimentos que compõem o Componente Curricular de Ensino Religioso, se torna possível propiciar aos estudantes um ambiente educativo que ofereça aprendizagens que superem a fragmentação dos saberes, oportunizando espaços de reflexões que transcendam as problemáticas inerentes à diversidade religiosa, mas que também contemple as diferentes pautas que emergem na sociedade e que precisam com urgência ser incorporada no cotidiano escolar e efetivada nas práticas educativas, o que necessariamente, implica na capacitação dos docentes de Ensino Religioso.

3 A formação dos professores de Ensino Religioso para a abordagem dos temas transversais (TCTs): a Educação Ambiental

A formação dos professores tem sido discutida constantemente, visto que os docentes ocupam a posição de protagonistas do processo de ensino. Sendo assim, estes profissionais precisam construir sua autonomia para pensar, planejar e executar a prática educativa sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, o que inclui apropriar-se das referências do campo da Educação Ambiental. Ao nos debruçarmos sobre os desafios que poderiam limitar ou impedir a inserção da EA no ER, identificamos que à formação dos professores se constitui em um importante desafio, dada a complexidade do tema e suas inter-relações com outras áreas de conhecimento.

Nos relatos das participantes evidenciou-se que o maior desafio é a falta de formação no campo da EA, o que dificulta a compreensão das questões ambientais e não favorece a elaboração de um planejamento que contemple a possibilidade de inserir transversalmente esta temática no ER. Esta dificuldade ficou plasmada nas falas das professoras, identificadas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6, que apontaram a insuficiência de processos formativos capazes de promover seu desenvolvimento profissional.

De acordo com o relato da participante P1, as demandas contemporâneas nem sempre são evidenciadas nos processos formativos ofertados aos professores do Componente Curricular de Ensino Religioso. Esta fala poderia indicar que, na trajetória desta professora, houve ausência ou insuficiência de formações em que ela pudesse se apropriar de conhecimentos relacionados aos temas transversais contemporâneos. A realidade descrita pela participante não é uma percepção isolada, o que nos leva a sopesar que, sendo os professores peças-chave na integração das questões que emergem das demandas socioambientais na sociedade (TORALES, 2013), é preciso que eles estejam aptos a compreender, refletir e buscar caminhos para modificar sua prática educativa.

Para a professora P2, com a ausência de um aporte de conhecimentos no âmbito legal e científico, não há possibilidade de inserir transversalmente a Educação Ambiental. Segundo a participante, não é possível o docente de Ensino Religioso planejar e desenvolver a EA nas suas práticas cotidianas se ele desconhecer os aspectos que a fundamentam. Este relato evidencia a importância da oferta de processos formativos voltados especificamente para a Educação Ambiental, abordando aspectos teóricos e metodológicos que envolvem os temas transversais.

A esse respeito, Torales (2013), assevera que, para que essa transversalidade aconteça, os professores precisam conhecer o tema e a linguagem ambientalista, para que possam articular estas temáticas em sua atividade educativa. Carvalho (2019) enfatiza que, a partir dos processos formativos em EA, aproximam-se os professores a este campo do saber e conseqüentemente, poderiam alcançar um melhor domínio para pensar, elaborar e executar as práticas educativo-ambientais.

No relato da professora P3, percebeu-se que ela sente dificuldade para inserir a Educação Ambiental no componente curricular em que atua. Estas dificuldades poderiam estar relacionadas à carência de formações que subsidiem a sua prática, o que reforça a constatação de que há uma ausência ou escassez de formação em EA, limitando sua abordagem com esse tema. Sobre isto, recorreremos a Torales (2013, p. 15) ao asseverar que “a ação dos professores é imperativa para a inserção da educação ambiental no âmbito escolar” e que a inovação pedagógica adaptada às demandas da dinâmica social depende do investimento na reorientação da formação dos professores nos diversos níveis da educação básica.

As falas das professoras P3 e P4 evidenciaram que é urgente um maior empenho por parte das instituições formadoras para apoiar a realização de um trabalho pedagógico mais coerente com as dinâmicas socioambientais nas escolas. Esta demanda está fixada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), não deixando dúvidas de que “os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental” (BRASIL, 2012, p. 3).

No mesmo viés, a professora P5 salientou a ausência de formações que relacionem as questões ambientais no Componente Curricular de Ensino Religioso e afirmou que a Educação Ambiental ainda não ocupa um espaço neste componente curricular. Não obstante, assegura que não haveria dificuldades de realizar a transversalidade da EA a partir do currículo do ER, se fossem disponibilizados momentos formativos específicos para que esse trabalho se corporificasse nas intervenções pedagógicas adequadamente. A fala da professora evidenciou que a formação continuada é um elemento fulcral para a reflexão e ação docente. Se não houver estes espaços de discussão, a Educação Ambiental não será incluída no currículo, no planejamento e tampouco efetivada na prática.

O relato da professora P6, também indicou a importância de um olhar sensível para a transversalidade da Educação Ambiental, que requer momentos de diálogo e pesquisa para

que os docentes do Ensino Religioso possam incluir em seus planejamentos intervenções pedagógicas que integrem as temáticas ambientais e qualifiquem suas atividades desenvolvidas na sala de aula.

A este respeito, encontramos em Garcia (1999) que a formação de professores é um movimento que permite experiências de aprendizagem, através do qual os professores adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, sendo um processo que possibilita que os docentes adotem uma intervenção profissional no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola. Este processo contribui para a melhoria da qualidade do ensino de maneira global e permite uma atuação intencionada para a mudança da realidade, por meio das ações que se materializam nas práticas escolares.

De acordo com García (1999), a formação de professores é a oportunidade de criar a ponte entre a teoria e a prática. Se a formação é um dos elementos fundamentais para a emancipação e a autonomia dos docentes, é preciso promover constantemente oportunidades de ação reflexiva e crítica sobre sua prática, para problematizar e reinventar as propostas pedagógicas que realizam, conforme reivindicam as professoras que participaram deste estudo.

Assim, para que os professores se sintam capacitados a desenvolver um trabalho inovador, que torne o processo de ensinar e aprender mais significativo, podemos entender que é indispensável repensar os processos formativos dos docentes do ER. Essa necessidade também pode ser entendida como um reconhecimento à importância do trabalho realizado pelos professores, “já que estes representam importante componente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, reflexivas e norteadas pelas dimensões que envolvem os trabalhos relacionados à temática ambiental” (CAMPOS; CAVALARI, 2017, p. 93).

4 Considerações finais

Ao nos debruçarmos sobre os dados desta pesquisa, percebemos, em todos os depoimentos, que os professores sentem a necessidade de uma maior oferta de formações que tratem dos temas relacionados à EA, evidenciando a carência em relação à formação dos professores do ER para atender as demandas sociais contemporâneas que afetam a vida humana em diferentes dimensões; ou seja, a Educação Ambiental, ainda que de extrema relevância, não encontrou espaço na pauta dos processos formativos de responsabilidade das redes de ensino.

Neste contexto de insuficiência de um processo formativo organizado, sistemático e intencional, é crucial debater e chamar a atenção para a necessidade de promover ações que capacitem os professores em diferentes dimensões, favorecendo a inserção dos temas contemporâneos transversais propostos desde a década de 1990. Se essencial é desenvolver as dimensões socioambientais no processo educativo formal a partir dos referenciais curriculares, indispensável se torna o desenvolvimento profissional dos professores para enfrentar tal demanda. Para tanto, os sistemas de ensino precisam viabilizar condições para que seus profissionais estejam habilitados para abordar as temáticas socioambientais em qualquer componente curricular, o que implica desenvolver processos formativos que oportunizem aos docentes a aquisição e enriquecimento da competência profissional (GARCÍA, 1999).

Neste sentido, entendemos que as redes de ensino, as instituições formadoras, e também os professores, estão chamados a buscar caminhos para investir intencional, sistemática e permanentemente em momentos de formação profissional. Porque pensar na formação dos professores das diferentes áreas curriculares é um compromisso com a melhoria das práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aula, mas também é um compromisso social, uma forma de luta e resistência, rumo às “transformações sociais necessárias à vida em sua pujança e diversidade” (LOUREIRO, 2019, p. 94) e ao enfrentamento das múltiplas crises que a humanidade está desafiada a enfrentar.

Referências

ASSIS, Aiany Ruth Silva. de; CHAVES, Manoel Rodrigues. A Educação Ambiental e a formação de professores. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, v. 4, n. 3, p. 186-198, 2015.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. *REVER- Revista de Estudos da Religião*, ano 15, n. 2, p. 107-125, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.795*, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui sobre a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução n.º 2*, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília: MEC, 2019.

BRITO, Jorge Maurício da Siva; CHAGAS, Jozzer Rezende das. O Ensino Religioso em face a aprendizagem significativa: questões epistemológicas e pedagógicas. *Revista Imagens da Educação*, v. 6, n. 3. p. 74-83, 2016.

CAMPOS, Daniela Bertolucci; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Educação Ambiental e formação de professores enquanto “sujeitos ecológicos”: processos de formação humana, empoderamento e emancipação. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 34, n. 1, p. 92-107, 2017.

CARVALHO, Andrea. Macedônio. de. *Educação Ambiental: análise de uma proposta interinstitucional de formação continuada de professoras da rede Municipal de Ensino de Curitiba/ PR*. 2019. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

GARCÍA, Carlos. Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto Editora, 1999.

JUNQUEIRA, Sergio. (Org). *O Sagrado: fundamentos e conteúdos do ensino religioso*. Curitiba: Ibpex, 2009.

LAYRARGUES, Phillipe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. *Revista Ambiente & educação*, v. VXII, n. 1. P.23-40, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo. *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 36, n. 1, p. 79-95, 2019.

SAUVÉ, Lucie. Viver juntos em nossa terra: desafios contemporâneos da Educação Ambiental. *Revista Contrapontos*, v. 16, n. 2, p. 288-299, 2016.

SCHLÖGL, Emerli. *Ensino Religioso: perspectivas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio*. Curitiba: Ibpex, 2009.

TORALES, Marília. Andrade. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-ideológico. *REMEA- Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, volume especial, p. 1-17, 2013.

TREVISOL, Joviles Vitório. *A educação em uma sociedade de risco: tarefas e desafios na construção da sustentabilidade*. Joaçaba: UNOESC, 2003.

UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO NATAL: atividades no ano de 2019

*Maria do Socorro de Oliveira*¹⁸⁷

*Sunamita Araújo Pereira Damasceno*¹⁸⁸

*Maria de Fátima Araújo*¹⁸⁹

Palavras-chave: Formação Continuada; Currículo; BNCC; Prática Docente; Sequências Didáticas

1 Introdução

A Formação Continuada sempre foi uma prioridade na Rede Municipal de Ensino do Natal, sendo um dever legalmente instituído para todos os profissionais do magistério, conforme Art. 37, inciso VI, da Lei nº 058/2004, que diz: “Frequentar cursos legalmente instituídos, com vistas ao aprimoramento para o desempenho de suas funções”.

A partir da publicação desta lei, a Secretaria Municipal de Educação de Natal – SME/Natal vem desenvolvendo formação com os docentes de todas as áreas de conhecimento. Em relação ao Componente Curricular ER durante o ano se realiza dez Encontros de FC com professores de ER das setenta e duas escolas do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais. Acontece mensalmente uma formação com carga horária de quatro horas/aula.

A finalidade deste trabalho é apresentar a experiência formativa desenvolvida em 2019, quando se elaborou um planejamento estratégico que possibilitasse a construção de processos educativos que abarcasse características que vinculam o professor de ER ao processo de desenvolvimento profissional através de uma FC centrada no exercício de atividades pedagógicas voltado para a implementação do Referencial Curricular do Ensino Religioso (RCER) da Rede Municipal do Natal, de acordo com as orientações da BNCC.

¹⁸⁷Especialista em Ciências da Religião –Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN; Assessora Pedagógica de Ensino Religioso da Secretaria Municipal de Educação do Natal/RN. Contato: msocorro96oliveira@yahoo.com.br / msocorro20166@gmail.com

¹⁸⁸Mestrado em Ciências da Religião. Professora de Ensino Religioso da Secretaria Municipal de Educação do Natal/RN. Contato: sunamitadamasceno297@gmail.com

¹⁸⁹Especialista em Ciências da Religião –Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN; Professora de Ensino Religioso da Secretaria Municipal de Educação do Natal/RN. Contato: amitafaraujosupervisora@gmail.com

Entre as principais estratégias planejadas se evidenciou o fortalecimento e participação dos professores na FC através do desenvolvimento de um excelente trabalho educativo sobre a BNCC, estudo que teve início no ano de 2018, período em que a SME/Natal organizou um plano de trabalho para revisão, atualização e divulgação dos referenciais curriculares, mantendo e preservando as características específicas da realidade local e o que será modificado para atender as novas exigências, de acordo com as orientações da BNCC.

A FC do ER em 2019 passou pelo processo de atualização, tendo em vista a nova proposta curricular da BNCC, que unificou o processo de ensino e aprendizagem de forma integral, em âmbito nacional. Toda trajetória no corrente ano, revelou uma formação dinâmica e articulada, marcada por muito comprometimento da coordenação do trabalho, cuja equipe era constituída pelos assessores de ER da SME/Natal, parte dos integrantes da comissão de elaboração do RCER e professores de ER¹⁹⁰.

No ano letivo de 2019 foi elaborado um plano de FC com aprofundamento teórico e metodológico, planejamento incluindo roteiro para construção de sequências didáticas, grupos de estudos e discussões que atendesse as necessidades de intervenção para desempenho profissional em sala de aula desta área de conhecimento.

Todos os encontros formativos foram realizados uma vez por mês, no turno matutino, no Centro Municipal de Referência em Educação, com datas, horários e temáticas planejadas de acordo com as orientações da BNCC e as necessidades apresentadas pelos participantes e respeitando o planejamento das ações delimitadas pela equipe de coordenação e docentes da área.

2 Fundamentos teóricos

A formação inicial é uma necessidade básica para o docente de ER. Para isso é preciso um estudo aberto e criativo, com muito diálogo, respeito e a aceitação das diferenças dos estudantes, sejam quais forem suas convicções se deem no sentido de um estudo reflexivo sobre a diversidade religiosa, o qual possa contribuir para eliminar as diversas formas de preconceito existente no espaço escolar e conseqüentemente atinja a nossa sociedade.

Nesta direção, a BNCC determina que,

¹⁹⁰A partir do ano de 2018, foram agregados mais seis professores que integram a comissão de currículo para Elaboração do Referencial Curricular de Ensino Religioso - RCER, estes, efetivados pela Portaria Nº 35/2018 - GS/SME, de 17 de maio de 2018. Dessa forma, inicia-se um trabalho pautado numa formação continuada, visando aprofundar conhecimentos para a implementação do RCER a partir das orientações da BNCC.

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. (BNCC, 2017, p. 435).

Para além da formação inicial, concebemos o espaço da FC como um agregador de *atividades de estudo e pesquisas planejadas*, ou seja, são trabalhos sistemáticos, organizados e não necessariamente precisos (GARCÍA, 1999), podendo assim sofrer alterações de acordo com as *necessidades* e conhecimentos originados das *experiências docentes*.

A FC deve ser direcionada para a mudança dos procedimentos de ordem prática, o que demanda um trabalho concomitante junto à pessoa do/a professor/a, o seu universo simbólico, suas representações, e a maneira como se adequam a eles. Proposto isso, será possível desempenhar as mudanças necessárias para que a formação possa findar uma renovação, implicando um melhor desenvolvimento organizacional da escola (BARROSO, 2004).

Então, pensar a FC é pensar em um processo que se desenrola em um contexto grupal, no qual percebemos sujeitos que exercem ações transformadoras, delineados conforme a sua singularidade, interagindo com as pessoas, marcados pela sua especificidade e produzindo, assim, o diferente e a convivência com o outro. Por conseguinte, o ambiente dessa ação constante deve se dar em um espaço aberto para “[...] ouvir as dúvidas, os pares, lidar com confrontos, analisar o contexto social, compreender determinantes da historicidade, [...] as surpresas, os sustos, as constatações [...]”, possibilitando a averiguação de caminhos individuais e coletivos em um “[...] posicionamento investigativo, que envolve cada um e o coletivo” (ANASTASIOU, 2004, p. 495).

Anastasiou (2004) levanta pontos fundamentais que devem ser observados para que sejam evitados atritos, tendo em vista a complexidade relacional desse contexto coletivo. Dessa forma, para que, de fato, haja um trabalho em grupo, a autora percebe a necessidade de existir não apenas um conjunto de pessoas agrupadas, mas é essencial “[...] a interação, o compartilhar, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções. Isso exige autonomia e maturidade, algo a ser construído entre docentes [...]” (ANASTASIOU, 2004, p. 484).

Acreditamos que os momentos dos encontros devem ser espaços de diálogo, de reflexão, de troca de experiências para o enriquecimento dos/as colegas. Portanto, as atividades desenvolvidas nesse contexto “[...] são concebidas e implementadas de forma a instigar o professor, convidando-o a olhar para longe e a buscar novos caminhos” (FERNANDES, 1996, p. 258).

Os debates feitos no grupo devem estar imersos tanto na realidade concreta das salas de aula, como também nas teorias, pois um discurso que não envolve a teoria como ponto de apoio, finda por se tornar vazio.

Trabalhar em grupo é trabalhar com visões, ideais, perspectivas diversas. Logo, percebemos ser um trabalho não muito fácil, porém desafiante. Nesse aspecto, os conflitos, o reconhecimento dos cenários educativos e a heterogeneidade existente nos contextos escolares podem ser compreendidos e discutidos nos espaços da FC.

Dessa maneira, entendemos a FC como uma etapa indispensável à formação docente com objetivo, em caráter permanente, de atualizar o/a educador em sua área de atuação (CASTRO, 2004). Isso implica que haja um bom desenvolvimento antecedente para que não recaia sobre a FC a responsabilidade de qualificar o/a professor/a de modo a substituir a formação inicial.

A FC, entendida como programa que apresenta propostas planejadas com a finalidade de mudança mediante um processo reflexivo, crítico e criativo, possibilita sujeitos ativos, pesquisadores de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo no seu exercício.

3 Metodologia

A proposta metodológica da FC se delineou no ano de 2019 rememorando os registros avaliativos do ano que antecedeu, focando em especial as principais dificuldades detectadas na trajetória dos envolvidos em relação suas práticas de formação profissional. Desse modo, o planejamento das atividades se desenvolveu de acordo com as necessidades formativas dos professores, focalizando principalmente orientações pedagógicas na perspectiva de organizar uma FC que fortalecesse estratégias de ensino e dinamização do conhecimento sobre a BNCC (Unidades temáticas, objetos de conhecimento, competências e habilidades), anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Partindo deste mapa se organizou uma proposta da FC que tinha como objetivo: Apoiar e incentivar o trabalho pedagógico do professor, a partir de bases teóricas e metodológicas

que beneficiasse o planejamento e organização de conteúdos da disciplina ER, tendo como foco a implementação do RCER.

Na condução desse processo se realizou momentos de acolhimento com os participantes, cuja ação fortaleceu vínculos e sentimento de pertencimento, e possibilitou as interações sociais e emocionais no grupo de professores. “Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Essa linha de pensamento nos mostrou a relevância de iniciativas como estas, pois possibilitou construir espaços de cooperação mútua, que suscitou na criação de um cronograma de execução das ações para a FC, constando tópicos como: datas, temas, estratégias e meta a alcançar no percurso da realização dos dez encontros da FC.

Na programação destacamos a realização das sequências didáticas e dinâmicas de grupo, roda de conversa, palestras, aula de campo, que favoreceram o desenvolvimento de atividades coletivas e planejamento participativo, articulados e contextualizados. A metodologia seguiu um roteiro de plano de aula, que obedecia a seguinte ordem: Tema da aula, objetivos: geral e específicos, sequência didática de aprendizagem, estratégia de ensino, recursos didáticos e referências. Junto com o referido roteiro cada grupo de trabalho recebia de forma impressa a versão preliminar da Proposta curricular de ER para norteamento da construção das sequências didáticas para cada ano do Ensino Fundamental.

Todo o processo de desenvolvimento da FC se caracterizou em ser um espaço aberto para socialização de práticas e saberes e muito comprometimento, visto que propiciou diferentes reflexões tais como assinala Isabel da Cunha nestas indagações: “Como o professor concretiza suas ideias na sala de aula? [...] Que relação há entre suas concepções e a prática (conteúdo e forma) de sala de aula? Como os alunos percebem a prática pedagógica deste professor.” (CUNHA, 2005, p. 46).

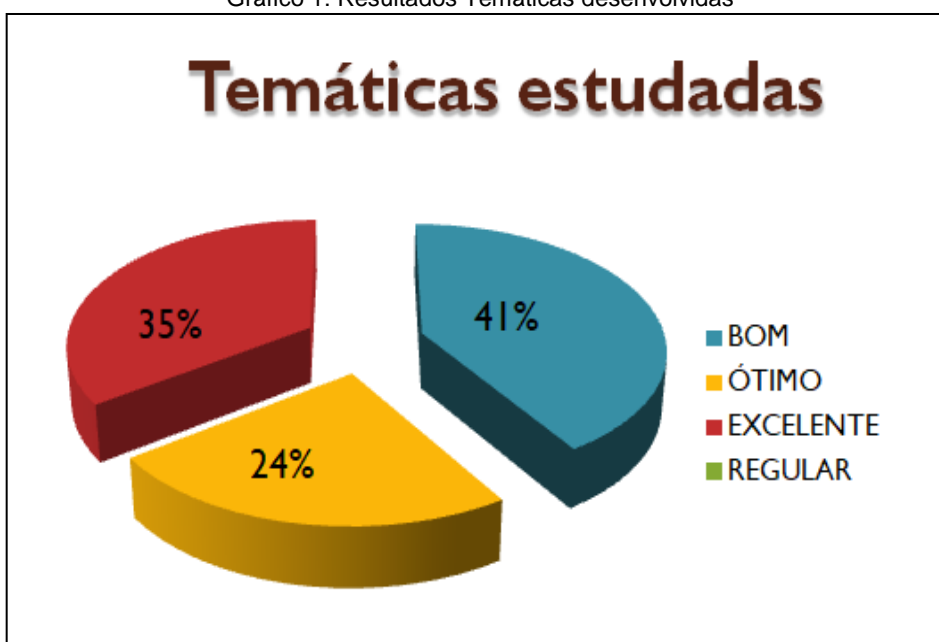
Nesse sentido, se descortinou que o ato pedagógico requer estudos contínuos, conhecimento do cotidiano da sala de aula e incentivo aos estudantes através de um planejamento articulado que contribua de forma efetiva para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para uma formação integral e cidadã.

4 Resultados e Discussão

Diante da avaliação anual realizada no último encontro da FC obtivemos um panorama de como os docentes que participaram avaliaram algumas particularidades da formação. A avaliação contou com a participação de 40% dos docentes que freqüentaram os encontros

não em sua totalidade, mas parcialmente. Tendo em vista que ainda persiste uma frequência descontinuada por parte de alguns docentes, por vezes, preferirem participar do planejamento na escola em que lecionam, outros por estarem vinculados a SME/Natal, em caráter seletivo e ao término do contrato perdem a vinculação, e os que são inconsistentes na presença mesmo. Assim partimos para a análise dos dados. A primeira questão perguntada foi sobre as temáticas trabalhadas durante os encontros, 41% consideraram bom, 35% excelente e 24% ótima, conforme gráfico um.

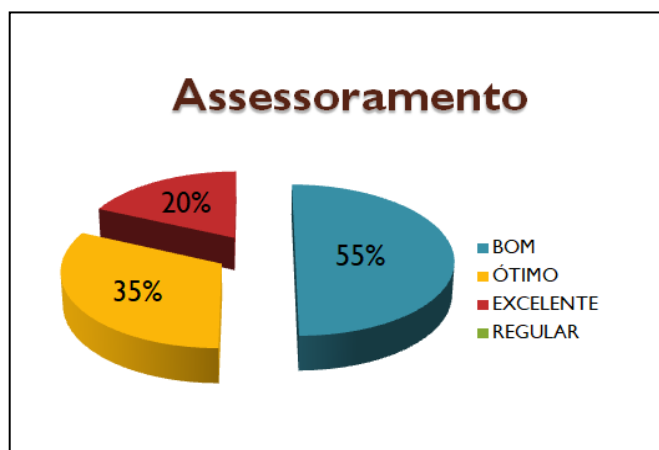
Gráfico 1: Resultados Temáticas desenvolvidas



Fonte: Relatório avaliativo FCER/SME - 2019

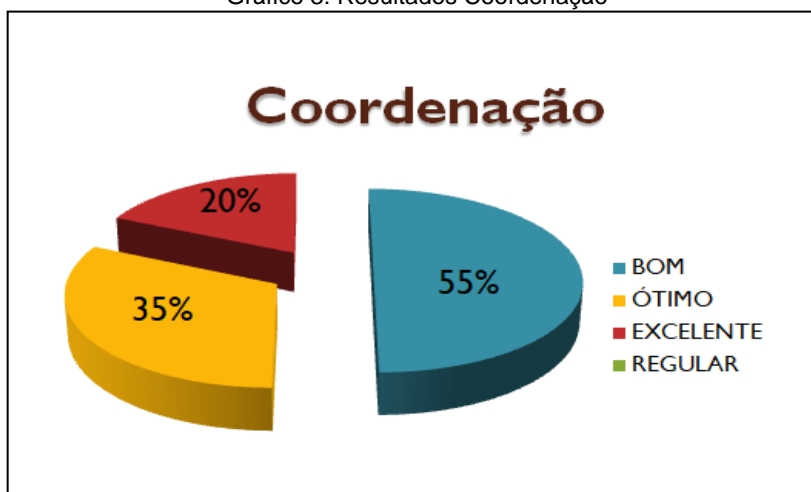
Quando os docentes foram perguntados sobre a atuação dos assessores nos encontros e dos coordenadores pontuaram o mesmo valor para ambos, dando a entender que os mesmos não levaram em conta que os coordenadores dos grupos eram diferentes. Os grupos eram formados pelos docentes que estavam presentes no encontro e dentre eles era eleito pelo grupo um(a) docente para ser destinado(a) como coordenador do grupo para a elaboração da sequência didática. Sobre os gráficos dois e três, os docentes, consideram tanto o assessoramento como a coordenação, que participaram da avaliação 55% avaliaram como bom, 35% como ótimo e 20% como excelente. Em nenhum dos dois gráficos a medida regular aparece.

Gráfico 2: Resultados assessoramentos realizados



Fonte: Relatório avaliativo FCER/SME - 2019

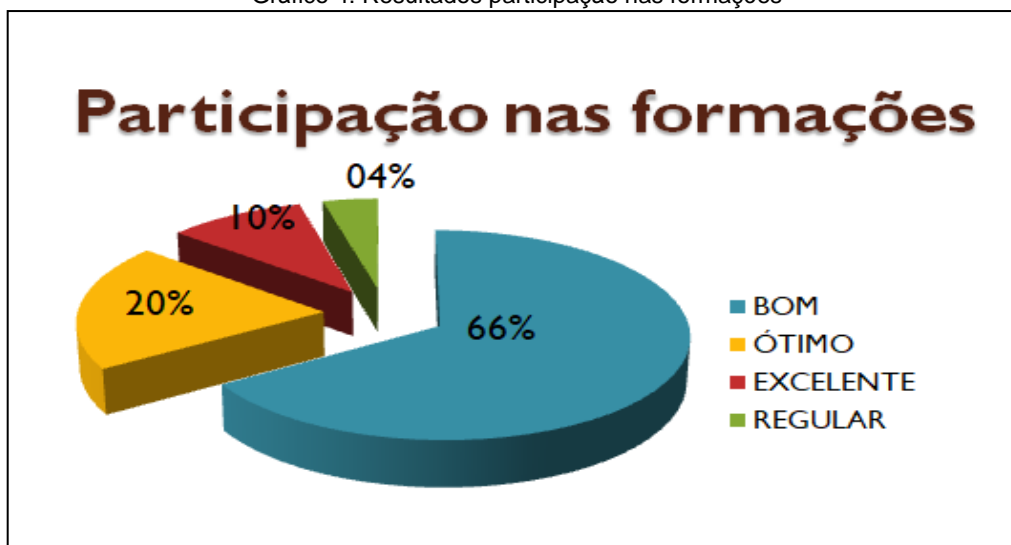
Gráfico 3: Resultados Coordenação



Fonte: Relatório avaliativo FCER/SME – 2019

No quesito da participação nos encontros, 66% docentes avaliaram que a participação foi boa, 20% consideraram ótima, 10% excelente e 4% regular. Quando relacionamos essas informações com o quadro de certificação anual dos professores observamos que 33% dos docentes participaram de todos os dez encontros, 8% deles em nove encontros, 21% dos professores participaram de oito formações, 17% docentes de sete, 4% dos docentes estiveram em seis e 17% dos docentes de cinco encontros. Assim o resultado da avaliação neste quesito da participação coincide com a frequência obtida durante o ano de 2019.

Gráfico 4: Resultados participação nas formações



Fonte: Relatório avaliativo FCER/SME – 2019

Como sugestão para o ano de 2020 os docentes esboçaram o desejo de construção de planejamentos em conjunto de aulas com a finalidade de um currículo orientado na aplicação dos conteúdos na sala de aula, buscando com isso uma unidade na Rede Municipal de Ensino. Nesse espaço das sugestões chamaram a atenção para a importância da pontualidade no horário marcado para o início dos encontros.

As propostas para o planejamento da FC para o ano de 2020, os (as) professores (as), elencaram algumas sugestões, vejamos a seguir: dar continuidade as temáticas desenvolvidas em 2019; prosseguir com o estudo do RCER; convidar professores da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN; e, promover amostras (feiras) sobre as experiências pedagógicas exitosas realizadas nas escolas.

A evidência da necessidade dos docentes em se apropriarem das orientações esboçadas no RCER de acordo com a BNCC e a prática pedagógica da disciplina de ER é recorrente nas sugestões que eles levantaram na avaliação da FC do ano de 2019.

5 Considerações Finais

A trajetória formativa aqui apresentada permitiu refletir sobre a relevância dessa experiência vivenciada em 2019, principalmente em relação ao empenho e compromisso dos envolvidos. Nesta instância possibilitou a abertura para discussões conduzindo ações educativas que cultivaram aquisição e acúmulo de ideias e saberes ao longo de todo o processo.

Assim, acreditamos que a FC possibilitou ao professor de ER o acendimento de querer conhecer e entender a proposta curricular de ER inserida na BNCC, considerando a apropriação dos referenciais teóricos e metodológicos apontados pelo documento, mediante o desafio de reelaboração de sequências didáticas de ensino e aprendizagem,

Diante do processo que influenciou positivamente na prática docente, foi dado continuidade ao projeto de implementação do RCER, nos anos de 2020 e 2021. Para esse intento, a SME/Natal fez parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Departamento de Ciências da Religião, que culminou na construção de um Projeto de Extensão e Ensino, intitulado, *BNCC e Ensino Religioso: discussões e proposições para a prática pedagógica*.

Portanto, os estudos vêm oportunizando aos professores de ER compreender e apreender o propósito da BNCC e revelando a importância da FC como um ambiente de aquisição e troca de conhecimentos, no sentido de auxiliar todos a um exercício pedagógico reflexivo e comprometido com a qualidade do ensino e aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Natal.

Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 475-496.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 49-60.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 06 de julho de 2021.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Educação a distância e formação de professores: limites e possibilidades. In: CABRAL NETO, Antônio. (Org.). *Política educacional: desafio e tendências*. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 97-124.

CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) 17ª ed., 2005.

FERNANDES, Raimundo Nonato. Centro de referência de professor: um projeto de formação continuada em Minas Gerais. In: MENEZES, Luis Carlos de. (Org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 1996. p. 255-263.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Estrutura conceptual da formação de professores. In: _____. *Formação de Professores*. Porto Editora: Portugal, 1999. p. 18-67.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de; NUNES, Maria José de Oliveira. Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Natal/RN: Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Religioso – BNCC. In: X CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO RELIGIOSO. Anais [...]2019. Curitiba: PUPR, 2019, p. 253-262.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Educa, 1992.

PREFEITURA DE NATAL. *Lei complementar, de 13 de setembro de 2004*. Câmara dos vereadores do Natal. Dispõe sobre o plano de carreira remuneração e estatuto do magistério público municipal do Natal, e dá outras prioridades. Disponível em: [file:///C:/Users/55849/Downloads/brasil_natal%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55849/Downloads/brasil_natal%20(1).pdf) Acesso em: 05 de julho de 2021.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: metodologias e práticas em contexto de pandemia

*Sônia Maria Dias*¹⁹¹

*Selma Correia Rosseto*¹⁹²

Palavras-chave: Formação Continuada; Ensino Religioso; pandemia; tecnologia.

1 Introdução

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde classificou como situação de pandemia mundial do Novo Coronavírus. Diante deste contexto, o município de Vila Velha/ES decretou a suspensão das aulas nas unidades de ensino. Em razão disso, a Secretaria Municipal de Educação através do Setor de Formação foi provocada a repensar a metodologia utilizada nos encontros de formação continuada dos professores de Ensino Religioso vinculados à rede de ensino do município. Embora o uso das tecnologias como ferramentas no processo formativo estivesse presente tanto na formação inicial e continuada dos docentes, o contexto de pandemia tornou-se quase que obrigatoriamente o uso das ferramentas tecnológicas como garantia de dar continuidade a formação e até mesmo no desempenho de suas funções nas unidades de ensino.

Esse artigo tem como objetivo em linhas gerais, ampliar o debate em torno dos desafios de garantir encontros de formação continuada aos professores de Ensino Religioso, apontando algumas metodologias utilizadas pelo Setor de Formação Continuada da Secretaria de Educação Municipal de Vila Velha/ES, para garantir um processo formativo contínuo acolhendo os professores que foram desafiados a promover um processo educativo remoto.

¹⁹¹Doutoranda em Ciências da Religião pela PUC Minas; Mestra em Teologia pela EST (Escola Superior de Teologia), graduada em letras pela PUC Goiás; Professora efetiva na disciplina de Ensino Religioso da Secretaria Municipal de Educação do município de Vila Velha/ES. Membro do CONERES (Conselho estadual de Ensino Religioso) no Município de Vila Velha/ES; e-mail smdias@edu.vilavelha.es.gov.br.

¹⁹²Doutoranda em Ciências da Religião pela PUC Minas; Mestra em Ciências da Religião pela Faculdade Unida de Vitória, graduada em História pela CESAT; Especialização em História da África pela UFES; Pós Graduação em Ciências da Religião pela UNIDA; Professora efetiva na disciplina de Ensino Religioso na rede municipal de ensino de Vila Velha/ES, nos anos finais do Ensino Fundamental; Formadora das disciplinas de Ensino Religioso na Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES; Membro do Conselho Municipal de Educação de Vila Velha/ES, como representante do Conselho Estadual de Ensino Religioso (CONERES); e-mail: selmarosseto@yahoo.com.br

2 Fundamentação teórica

A Organização Mundial da Saúde classificou como situação de pandemia mundial do Novo Coronavírus em março de 2020, desafiando os estados e municípios de todo território nacional a tomar medidas emergenciais para lidar com o contexto pandêmico.

Em função disso, no dia 27 de março o Decreto Legislativo Nº 01 do Estado do Espírito Santo reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública e no dia 2 de abril de 2020, com a publicação do Decreto Nº 0446, declarou estado de calamidade pública no Estado do Espírito Santo, decorrente de desastre natural classificado como grupo biológico/epidemias e tipos de doenças infecciosas virais.

Em seguida o Município de Vila Velha/ES, com a publicação do Decreto Nº 059/2020 declarou estado de calamidade pública no Município. No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação autorizou a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino (educação infantil até o ensino superior). O parecer foi elaborado com objetivo de orientar a educação do país em meio à pandemia do novo coronavírus (COVID-19), que levou à suspensão de aulas presenciais. E no dia 3 de junho de 2020, com a Portaria nº 009/2020, foi regulamentada a utilização das atividades didáticas de Ensino à Distância em toda a Rede de Ensino Municipal de Vila Velha/ES. O Artigo 17 desta Portaria 009/2020, determina que a mesma entra em vigor com efeito retroativo à data de 13 de abril, data em que foi lançado pela Secretaria Municipal de Vila Velha o site “Conectados da Vila”¹⁹³, com conteúdo gratuito pela internet para todos os alunos matriculados na Rede Municipal e materiais impressos aos alunos que não possuem acesso à internet.

Na segunda quinzenas do mês de março, após a orientação sobre necessidade do isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, das redes públicas e privadas, a saída para as instituições de ensino foi anunciar recessos, férias ou apenas fecharem as escolas e ficaram no aguardo de mais orientações que aconteciam de acordo com os órgãos competentes locais (GUEDES; SANTOS, 2020). Diante disso o Setor de Formação Continuada foi desafiado a repensar as metodologias utilizadas nos encontros de Formação

¹⁹³ No dia 13 de abril de 2020, a Prefeitura de Vila Velha disponibilizou o site “Conectados da Vila” (www.conectadosdavila.com.br), que alcançou 35 mil acessos após 72h de publicação. O site é coordenado pelas Equipes Pedagógicas e Núcleo de Tecnologia da Educação. O sistema foi elaborado para atender alunos da Rede Municipal com atividades para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, durante o período de isolamento social recomendado pelas autoridades de Saúde, devido à pandemia do novo Coronavírus. A partir da criação deste site, alunos, professores, pais ou responsáveis tiveram acesso aos conteúdos, inclusive da Educação Especial, para o desenvolvimento da aprendizagem, interatividade em família, foram disponibilizados semanalmente textos, vídeos, exercícios, além de espaço para interação. O projeto do “Site Conectados da Vila” também orientava a distribuição de material impresso aos alunos que não possuem acesso à internet.

dos professores de Ensino Religioso, para garantir que fossem contemplados com estratégias inovadoras para a continuidade do processo de formação em serviço, uma vez que os profissionais da educação passaram a exercer suas atividades laborais em regime de *Home Office*.

Embora, vivemos em um contexto globalizado onde as informações são disseminadas com muita velocidade e a tecnologia da informação e da comunicação (TICs) vem com uma proposta inovadora no contexto educacional, também apresenta desafios aos professores. No contexto de isolamento e o distanciamento social a garantia do ano letivo aos estudantes foi por meio dos recursos criados pela tecnologia da informação e da comunicação (CALEJON; BRITO, 2020). Os autores afirmam que não é suficiente ter acesso às tecnologias mais modernas para que a produção de conhecimento escolar alcance a dimensão de cidadania. E sim levar em consideração a formação inicial e continuada dos docentes, as condições de trabalho, e a valorização social dada ao profissional da educação. E pontuam também, que através dos relatos dos professores sobre as condições de realização das atividades pedagógicas desenvolvidas a distância com utilização das tecnologias digitais mostram o desgaste e ansiedade dos professores ao produzirem esse material.

Diante deste contexto, vivenciamos uma nova forma de comportamento social, e conforme Barreto & Rocha (2020, p. 2) com a “Pedagogia Pandêmica, as formas de se relacionar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados”, ocasionando ao professor a buscar novas formas de ensinar com diversas ferramentas tecnológicas para manter a interação com seus alunos, viáveis neste momento de pandemia.

Ações Desenvolvidas pelo Setor de Formação Continuada frente ao cenário de pandemia do COVID-19

Com a publicação do Decreto Nº 059/2020 que declarou estado de calamidade pública no Município de Vila Velha/ES, as ações do Setor de Formação Continuada foram realizadas utilizando novas metodologias para garantir o processo formativo contínuo como: a) Os encontros de formação continuada dos professores de Ensino Religioso aconteceram de forma virtual, com utilização de aplicativos de acesso gratuitos com celulares e/ou computadores; b) Realização de oficinas virtuais sobre uso de Tecnologias Digitais e de Informação para garantir o processo de ensino e aprendizagem de forma remota; c) Elaboração de atividades para publicar no site “Conectados da Vila”; d) Grupos de Estudo

utilizando diversas TICs de acesso possível com celulares e/ou computadores; e) Técnica de como gravar um vídeo e disponibilizar para os alunos; f) Cursos com o tema: como utilizar ferramentas tecnológicas aliada na elaboração de atividades, avaliação etc.

3 Metodologia

A metodologia utilizada é qualitativa que perpassou por pesquisa bibliográfica integrando a pesquisa documental. Os documentos analisados correspondem ao planejamento e o relatório realizado pelo professor Formador de Ensino Religioso do Setor de Formação Continuada do Município de Vila Velha/ES das atividades desenvolvidas no ano de 2020, no contexto de pandemia e isolamento social, nos encontros de formação continuada para os professores do componente curricular Ensino Religioso.

4 Resultados e Discussão

Garantir o ano letivo aos alunos em contexto de pandemia, mostrou-se um desafio para os professores que não dominavam as tecnologias educacionais necessárias para elaborar e desenvolver atividades pedagógicas remotamente. Porém, ao término do ano letivo de 2020, nos foi perceptível, a superação dos professores que se aprimoraram na elaboração de atividades disponibilizadas no “site Conectados da Vila”, nos encontros formativos online, elaboração de questionários online, produção de vídeos entre outros recursos tecnológicos, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem complexo na modalidade remota.

GUEDES E SANTO (2020), afirmam que:

Portanto, os professores tiveram que se tornar do “dia para noite” *youtubers*, especialistas em metodologias ativas e conhecedores de tecnologia educacional tendo suas imagens, erros e acertos, e os estudantes também, expostas nas redes sociais GUEDES E SANTO p. 03, 2020).

Nesse contexto, percebemos que a Formação Continuada dos professores de Ensino Religioso na área de Tecnologia Digital é imprescindível para atuação no ambiente escolar. E o aprimoramento contínuo dos professores com essa temática contribuirá de forma significativa para o desenvolvimento da competência geral da Base Nacional Curricular Comum junto aos estudantes de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas escolares. Adicionalmente, com o empoderamento da comunidade escolar, será possível vislumbrar a aplicação das TICs como recurso pedagógico e ferramenta para produzir conhecimentos e resolver problemas.

5 Considerações Finais

Ficou evidente, que após a pandemia, será imprescindível ampliar o uso das tecnologias de forma efetiva em todos os níveis da Educação. Considerando a inserção e a viabilização do uso das TICS no espaço educacional, há urgência na ampliação de seu uso na Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso do Município de Vila Velha (ES). O Setor de Formação Continuada precisa manter e ampliar o processo formativo permanente com foco no uso das tecnologias no ambiente de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que, diante de todos os desafios causados pela pandemia, foi necessário também repensar o processo formativo para os professores, de maneira que pudesse lhes assegurar uma formação continuada e adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, ou seja, foi preciso reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender. Não obstante, esse foi e tem sido atualmente um caminho que apesar de árduo, é essencial realizar na atual situação da educação brasileira.

Referências

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. ROCHA, Daniele Santos. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades **Revista Encantar** - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02/06/2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 05/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. Autoriza a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 01/07/2020.

BRASIL. **Portaria nº 009/2020, 3 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/diariooficial/>. Acesso em: 01/07/2020.

BRASIL. **Portaria MEC nº 522, de 9 de abril de 1997**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&co_obra=22148> Acesso em: 01/07/2020.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em:01/07/2020.

BRASIL. UNA-SUS. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>> Acesso em:01/07/2020.

CALEJON, Laura Marisa Carnielo; DE SANTANA BRITO, Alan. Entre a pandemia e o pandemônio: uma reflexão no campo da educação. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 25, n. 2, jul-dez, p. 291-311, 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 4.623, de 04 de abril de 2020**. Estabelece medidas de estímulo à Economia, para o enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 01, de 27 de março de 2020, em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Disponível em:<<https://leisestaduais.com.br/es/decreto-n-4623-2020-espírito-santo-estabelece-medidas-de-estimulo-a-economia-para-o-enfrentamento-do-estado-de-calamidade-publica-reconhecido-pelo-decreto-legislativo-no-01-de-27-de-março-de-2020-em-decorrencia-da-pandemia-do-novo-coronavirus-covid-19>>. Acesso em:01/07/2020.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto nº 0446-s, de 02 de abril de 2020**. Declara Estado de Calamidade Pública no Estado do Espírito Santo decorrente de desastre natural classificado como grupo biológico/epidemias e tipo doenças infecciosas virais (COBRADE 1.5.1.1.0). Disponível em: <http://www.sefaz.es.gov.br/legislacaoonline/lpext.dll/InfobaseLegislacaoOnline/novo%20coronav%EDrus%20-%20covid19/dec0446-s.htm?fn=document-frame.htm&f=templates&2.0> Acesso em:01/07/2020.

GUEDES, Roberta Valeria; DOS SANTOS, James Pinheiro. Formação de professores em tempos de pandemia. **Projeção e docência**, v. 11, n. 1, p. 01-25, 2020.

VILA VELHA. **Decreto nº 059/2020, de 03 de abril de 2020**. Declara Estado de Calamidade Pública no Município de Vila Velha decorrente de desastre natural classificado como grupo biológico/epidemias e tipo doenças infecciosas virais (COBRADE 1.5.1.1.0). Disponível em: <<https://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/D592020.html>> Acesso em:01/07/2020.

VILA VELHA. Prefeitura Municipal de Vila Velha. **Suspensão das aulas na Rede Municipal prorrogada até 31 de julho**. Disponível em:<<https://www.vilavelha.es.gov.br/noticias/2020/07/suspensao-das-aulas-na-rede-municipal-prorrogada-ate-31-de-julho-31019>> Acesso em: 01/07/2020.

VILA VELHA. Prefeitura Municipal De Vila Velha. **Alunos da Rede Municipal já podem estudar por site de ensino à distância**. Disponível em:<<https://www.vilavelha.es.gov.br/noticias/2020/04/alunos-da-rede-municipal-ja-podem-estudar-por-site-de-ensino-a-distancia-29672>> Acesso em: 01/07/2020.

VILA VELHA (Município) Prefeitura Municipal De Vila Velha. **Site de estudos Conectados da Vila alcança 35 mil acessos em apenas 72 horas**. Disponível em:<<https://www.vilavelha.es.gov.br/noticias/2020/04/site-de-estudos-conectados-da-vila-alcanca-35-mil-acessos-em-apenas-72-horas-29684>> Acesso em: 01/07/2020.

GT 8 - ENSINO RELIGIOSO E FORMAÇÃO DE VALORES: CAMINHO DA ÉTICA E DA DIVERSIDADE

A morada da ética na tradição contemporânea tem sido o outro nas variadas formas de alteridade. Compreender o outro em sua singularidade na construção e reconstrução do ethos tem sido um desafio para o campo educacional e religioso. Temos constatado uma ausência de discussões sobre valores na formação de professores. Decidimos estabelecer diálogos profícuos na área da educação e do Ensino Religioso buscando compreender a necessidade de uma sociedade que pense o outro mediante um ethos diverso. Acolheremos comunicações que abordam a dinâmica do ethos mediante experiências concretas ou formulações teóricas que contribuam no entendimento da alteridade e da diversidade na formação de valores que podem ser advindos de saberes reconfigurados pelas epistemologias do sul ou das Ciências da Religião.

Coordenação:

Dr. Amauri Carlos Ferreira (PUC- Minas e ISTA)

Dr. Anderson Marinho Maia (FACISA)

Dra. Sônia Missagia Mattos (UFES)

Dra. Soraia Aparecida Belton Ferreira (FACISA e CEM)

SER UM REFUGIADO: uma experiência de transdisciplinaridade nas aulas de Ensino Religioso nos anos iniciais

*Themis Andréa Lessa Machado de Mello*¹⁹⁴

*Raquel Miranda Carmona*¹⁹⁵

*Jaime de Mello Junior*¹⁹⁶

Palavras-chave: Ensino Religioso; Diversidade; Refugiados; Diáspora.

1 Introdução

O trabalho tem como objetivo apresentar o Projeto Pedagógico realizado com os alunos do 3º ANO, na Escola Municipal Professora Ivonete Maciel, como uma iniciativa da professora de Ensino Religioso. O objetivo foi trabalhar a problemática dos refugiados, enfatizando as principais causas e consequências que afetam, de modo geral, as várias etnias no mundo provocando um movimento diaspórico que dispersa um número cada vez maior, porém, especificamente, tratamos da presença dos refugiados venezuelanos na cidade de Natal, especificamente no bairro de Cidade da Esperança, em Natal no estado do Rio Grande do Norte, onde reside em grande maioria, a clientela da Escola.

Nesse sentido, tratamos das interfaces do Ensino Religioso e a formação de valores no caminho da ética e da diversidade que é a pertinência do Grupo de Trabalho 8 (GT – 8), do XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (XVI SEFOPER), imbuídos da urgência na promoção da Cultura de Paz por meio do respeito às diversidades presentes no universo da sala de aula do Ensino Religioso, mas que deve ser um enfoque ampliado, como condição essencial para uma sociedade justa, baseada na equidade.

Atentamos que o Ensino Religioso não é uma disciplina configurada no proselitismo, tampouco está fincada nos valores de quaisquer religiões, assim, cremos na força do Estado laico, que cultiva valores democráticos nos quais a ética faz morada na tradição contemporânea, compreendendo o outro nas variadas formas de alteridade. Portanto, trazemos um discurso transdisciplinar para a sala de aula do ER, sobretudo na compreensão

¹⁹⁴Mestre em Ciências das Religiões pela UFPB. Professor de Ensino Religioso da Rede Municipal de Natal. Secretaria Municipal de Educação de Natal. Contato: themismello@hotmail.com

¹⁹⁵Mestre em Ciências das Religiões pela UFPB. Coordenadora da Especialização em Ciências das Religiões, Diversidade e Ensino Religioso do UNIESP. Contato: carmona.miranda@gmail.com

¹⁹⁶Graduado em Ciências da Religião pela UERN. Contato: jaimemellojunior@gmail.com

do outro em sua singularidade, na construção e reconstrução do ethos, o que tem se constituído um desafio para o campo educacional e religioso.

Temos constatado uma ausência de discussões sobre valores na formação de professores e nesse âmbito objetivamos estabelecer diálogos profícuos na área da educação e do Ensino Religioso buscando compreender a necessidade de uma sociedade que pense o outro mediante um ethos diverso. Para tal, os conceitos de migração, diáspora e transdisciplinaridade são essenciais para início de conversa. Assim, acolheremos comunicações que abordam a dinâmica do ethos mediante experiências concretas ou formulações teóricas que contribuam no entendimento da alteridade e da diversidade na formação de valores que podem ser advindos de saberes reconfigurados pelas epistemologias do Sul¹⁹⁷ ou das Ciências da Religião e por fim, trazemos as considerações sobre um Projeto dinâmico e sensível para uma realidade que nos toca.

2 Quando o meu vizinho saiu de casa

Nos semáforos da cidade, esmolando com uma placa mal escrita e em uma língua que mistura português e espanhol, observamos um crescente número da população de refugiados vindos da Venezuela, em busca de uma realidade acolhedora no Nordeste do Brasil. Antes, porém, registramos que é necessário apresentar essa população invisível para boa parte da sociedade brasileira e para a qual não há uma política pública efetiva de acolhimento. Entretanto, quando nos referimos a diáspora, quase sempre falamos de dispersão de um povo tendo em vista a perseguição política, religiosa e étnica acompanhada de violência, o que significa dizer que em toda história da humanidade esse fenômeno se repete em períodos históricos acompanhados de estados de beligerância. Nesse sentido, atentamos que a história da Humanidade tem registrado o deslocamento de pessoas ou grupos que procuram refúgio em outros países.

São pessoas que sofrem com a violação dos direitos fundamentais, privadas de viverem em sua própria pátria, perseguidas por motivos étnicos, religiosos, sociais,

¹⁹⁷ As Epistemologias do Sul são uma proposta epistemológica que pretende identificar, validar os conhecimentos nascidos nas lutas, nas lutas sociais contra a opressão que, na época moderna, foram fundamentalmente produzidas por três formas de dominação: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São epistemologias porque procuram validar conhecimentos, conhecimentos outros, que não aqueles que estão validados pelas epistemologias do Norte. Desde o século XVII, as epistemologias do Norte têm vindo a construir a ideia de que o único saber científico é a ciência. Nessa altura, havia dois outros conhecimentos, que rivalizavam com a ciência a hegemonia nas universidades: a filosofia e a teologia (SANTOS, 2020).

econômicos, políticos¹⁹⁸. Saem dos seus países originários em busca de refazer a vida em outras nações. Os indivíduos nessa condição são chamadas de refugiadas e vivenciam situações dramáticas, com necessidades urgentes e complexas¹⁹⁹. Essas pessoas não escolheram essa condição, pois isto significa, necessariamente, morar no exílio e depender de outras pessoas para a satisfação das suas necessidades básicas, o que quase sempre não é fácil e nem agradável. O Centro Regional de Informação das Nações Unidas (UNRIC)²⁰⁰, considera que:

O mundo está a assistir ao mais alto fluxo de vítimas de deslocamentos forçados alguma vez registrado. No final de 2018 cerca de 70,8 milhões de pessoas, em todo o mundo, foram forçadas a sair de casa devido a conflitos e a perseguições. Entre eles estão cerca de 30 milhões de refugiados, mais de metade com menos de 18 anos. Há também milhões de apátridas, a quem foi negada uma nacionalidade e acesso a direitos básicos como educação, saúde, emprego e liberdade de circulação (ONU, 2021)

O que nos deixa impactados pelo quantitativo, além das condições nas quais se encontram. Por esse entendimento, reiteramos as considerações de que ao longo do tempo, este contingente humano tem vivenciado situações dramáticas, cujas necessidades se tornam mais urgentes e de grande complexidade, sendo certo que qualquer questão relacionada com os refugiados se traduz num grande desafio e significa um ato de caráter humanitário, segundo os relatos do Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), a Agência da ONU para os Refugiados.

Em 2019, essa realidade se apresentou na cidade do Natal, região nordeste do Brasil, quando um grupo de refugiados venezuelanos, da etnia indígena Warao²⁰¹, adentrou à cidade,

¹⁹⁸ Atualmente estima-se que o número de refugiados no mundo seja de aproximadamente 15,4 milhões de pessoas (ONU, 2020).

¹⁹⁹ Na Antiguidade, um exemplo dessas migrações forçadas ocorreu durante os últimos anos das Guerras Púnicas (264 a.C – 146 a.C) entre Roma e Cartago, resultando na fuga dos cartagineses para outras regiões da África do Norte (WARMINGTON, 2010). Embora a publicação citada mencione a palavra refugiado, em menção aos cartagineses, a primeira referência histórica a essa palavra ocorreu no século XVII na França, durante a fuga dos huguenotes (pessoas pertencentes à religião Protestante) devido à revogação do Editto de Nantes em 1685, que impedia a perseguição religiosa e dava liberdade para a prática do protestantismo (SILVA, 2017. p. 01)

²⁰⁰ O Centro Regional de Informação das Nações Unidas (UNRIC) abriu em Bruxelas a 1 de janeiro de 2004, substituindo os Centros de Informação sediados em nove capitais europeias, na sequência de uma decisão tomada pela Assembleia Geral da ONU. O UNRIC trabalha com os agentes relevantes da Europa – instituições europeias, governos, todos os segmentos da sociedade civil e órgãos de comunicação social – procurando informar e envolver os europeus em questões de âmbito global e que são prioritárias para a ONU.

²⁰¹ Na imigração venezuelana há um grupo étnico peculiar, de indígenas destacados no ambiente urbano, com grandes habilidades de artesanato e mulheres com roupas coloridas: o povo indígena warao. São índios oriundos da região norte da Venezuela, que habitam há séculos o delta do rio Orinoco, no estado Delta Amacuro e regiões adjacentes dos estados Bolívar e Sucre, naquele país. Warao, na língua nativa, significa “povo da canoa”, pois a relação deste grupo com a água é íntima: são, tradicionalmente, pescadores e coletores, há cerca de 70 anos convertidos em horticultores, e

e fixaram residência no bairro Cidade da Esperança, Zona Oeste. Os imigrantes deixaram a cidade de Tucupita, no Norte da Venezuela, para fugir da crise em seu país de origem. Após percorrerem várias outras capitais do Brasil, uma parte se estabeleceu em Natal, residindo em pousadas e vivendo da mendicância e doações de denominações religiosas e Organizações Não Governamentais (ONGs).

A partir de uma realidade que tem sido debatida em todo o mundo, a situação dos povos em diáspora, e da chegada dos refugiados no bairro onde está localizada a Escola Municipal Professora Ivonete Maciel, surgiu a ideia de fazer um trabalho em sala de aula do 3º ano, com a temática, pois a realidade da diáspora chegou ao contexto de grande parte dos alunos, pois muitos tornaram-se vizinhos dos refugiados da Venezuela, por também residirem no mesmo bairro. Nesse ínterim, é importante que sejam trabalhados com os atores da comunidade escolar os conceitos de migração, diáspora e transdisciplinaridade, que entrelaçados, nos permitirão abordar as principais causas da diáspora, as consequências para quem perde o referencial de existência e de pertença geográfica, além das questões como o preconceito e a intolerância que enfrentam nos países nos quais procuram se estabelecer. Para sedimentar esse contexto, atestamos no relatório da ACNUR, denominado *Tendencias globales de desplazamiento forzado en 2019*, o que é gritante, em termos de normalização (des)protetiva dos povos refugiados:

Al menos 100 millones de personas se vieron obligadas a huir de sus hogares durante los últimos 10 años para buscar refugio dentro o fuera de las fronteras de su país. El desplazamiento forzado y la apatridia siguieron ocupando un lugar destacado en la agenda internacional y continuaron generando dramáticos titulares en todas partes del mundo. Al acercarnos a dos importantes aniversarios en 2021 -el 70º aniversario de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 y el 60º aniversario de la Convención para Reducir los Casos de Apatridia de 1961- es evidente que estos instrumentos jurídicos nunca han sido más pertinentes (ACNUR, 2019, p. 6).

Compreender a questão da migração e da diáspora perpassa por tomar conhecimento das muitas condições vividas – refugiado, migrante, apátrida; que são apenas alguns dos termos que carregam o estigma dos sofrimentos físicos e psicológicos dos que são forçados a abandonar a sua casa. Entretanto, utilizamos os termos que diferenciam o o refugiado do migrante, segundo o entendimento da ACNUR/ONU, assegurando que apesar de erroneamente muitos consideram termos similares, mas não são. Sendo necessário atentar

vivem em comunidades de palafitas localizadas nas zonas ribeirinhas fluviais e marítimas, além de pântanos e bosques inundáveis da região de origem. <https://www.conjur.com.br/2019-jan-21/mp-debate-povo-indigena-warao-imigracao-brasil>

para essa diferença, sobretudo, no sentido de garantir aos refugiados os seus direitos à vida em segurança.

Assim, o termo ‘refugiados’ designa as pessoas que estão fora de seu país por serem perseguidos devido à raça, religião, nacionalidade, opinião política, ou pertencimento a um determinado grupo social, o que vem quase sempre, de maneira generalizada, acompanhada da violação dos direitos humanos, dos conflitos armados, das situações de miséria, ou seja, pessoas que não possuem nos seus lugares de origem a proteção do Estado e são obrigadas a refugiarem-se, sob a proteção internacional da Convenção de Pessoas refugiadas de 1951, do Protocolo de 1967 e da Declaração de Cartagena. Estão sob o mandato da Agência da ONU para Pessoas refugiadas (ACNUR/ONU, 2020)²⁰².

A palavra ‘migrantes’ não possui o mesmo peso que refugiados, uma vez que diz respeito ao deslocamento voluntário, ou seja, a mudança empreendida em busca de melhores condições de vida, podendo retornar ao seu país de origem sem que haja dano algum a sua integridade física, psíquica, religiosa e todos os outros aspectos das dimensões humanas. Possuem proteção estatal, não necessitando, portanto, de legislação específica, uma vez que a sua localização é voluntária, ou seja, não há imposição de qualquer natureza, exceto a vontade própria, portanto, pessoal. Para a ACNUR (2020) não existe uma definição legal internacionalmente aceita do termo migrante, sendo assim esse grupo tem direito à proteção geral dos direitos humanos, sem importar o status migratório.

Exceto o fato de que não tenhamos ainda absorvido essa diferença essencial entre os termos refugiado e migrantes, corremos o risco de perpetuar a invisibilidade dos refugiados venezuelanos da etnia Warao, ou o Povo da Canoa, daí a importância de compreender a diáspora e a abordagem transdisciplinar das Ciências das Religiões para o Ensino Religioso. Nesse sentido, ficamos com a terminologia ‘diáspora’ na perspectiva de Santos (2008) que se remete ao seu uso inicial, como originária do Antigo Testamento (AT) para designar a dispersão dos judeus de Israel para o mundo. Ou seja:

A diáspora traz em si a ideia do deslocamento que pode ser forçado como na condição de escravo, resultado de guerras, perseguições políticas, religiosas ou desastres naturais [...]. A partir desses sentidos possíveis, a palavra diáspora tem servido para múltiplos usos, por exemplo, como conceito nos estudos culturais e pós-coloniais e como motivo de identificação étnico-racial na busca do paraíso perdido dentro e fora da África (SANTOS, 2008, p. 181).

²⁰² No Brasil, a implementação da proteção de pessoas refugiadas é definida pela Lei nº 9.474/97. As pessoas refugiadas têm direito à proteção internacional específica definida pelo direito internacional dos refugiados, além de proteção geral dos direitos humanos (ACNR/ONU, 2020, on-line), disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/asylum-claim/refugiado-x-migrante/>

Os escritos de Santos (2008) se remetem ao contexto da diáspora dos povos africanos, mas o próprio autor chama a atenção para a polissemia do termo nos estudos contemporâneos, sobretudo nós que o assimilamos para os estudos em CR, nesse relato de experiência, que contamos com uma abordagem transdisciplinar, relatada na Metodologia a seguir, que fala da vivência dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, Primeiros Anos da Escola Professora Ivonete Maciel na realização de uma atividade com o olhar do Ensino Religioso, o Projeto Pedagógico cujo tema é 'Refugiados'.

3 Um relato de experiência e os estudos transdisciplinares

Para Mello (2019) a diversidade e a transdisciplinaridade convergem para uma construção harmônica, a primeira por açambarcar a pluralidade religiosa e a polifonia de vozes do ER e a segunda, por se constituir uma metodologia muito peculiar porque a sua ação vai se consolidar a partir da interseção dos conhecimentos das disciplinas. Assim, nesse trabalho foi fundamentado na BNCC – ER, habilidade 01 – Espaço e territórios religiosos, para o 3º ano.

Partindo desses pressupostos teóricos, realizamos atividades, como exibição de vídeos, leitura de pequenos textos e rodas de conversa, objetivando que os alunos conhecessem a realidade desses povos que forçadamente migram para outros países e continentes. Preparamos como culminância do projeto, a apresentação coreografada da música Diáspora, do grupo Tribalistas. Simultaneamente, fizemos uma campanha com os alunos e famílias para recolher doações de roupas e brinquedos para as crianças venezuelanas.

4 Os olhares dos atores

O resultado entre os alunos foi gratificante, desde o envolvimento com a temática, a dedicação aos ensaios, a doação de brinquedos e roupas, e principalmente, a mudança do olhar em relação ao que está sem nenhuma perspectiva. Esse trabalho foi de uma relevância ímpar para o contexto escolar, envolvendo alunos, famílias, funcionários e professores da instituição educativa. Claramente, consideramos que é uma semente de vivências que devem refletir acerca dos temas contemporâneos que atualizam os conteúdos escolares e enriquecem o que preconiza a BNCC.

5 Considerações Finais

Há um desconhecimento acerca das terminologias que separam o migrante do refugiado, isso fica bastante claro durante um pequeno debate que se estabelece, até mesmo entre os docentes. Daí a necessidade de uma abordagem transdisciplinar, que é outro contexto que encontra trava, sobretudo porque somos, pelo menos, grande parte de nós, frutos de uma história escrita segundo as Epistemologias do Sul, que valorizam a história dos vencidos. Outrossim, é importante considerar que esse relato de experiência está longe de ser um trabalho acabado, mas um pretexto para dinamizar as aulas de Ensino Religioso a partir da abordagem transdisciplinar que deve 'contaminar' as outras disciplinas para atuarem conjuntamente.

Referências

ACNUR/ONU. Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. *Refugiado x Migrante*. Disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/asylum-claim/refugiado-x-migrante/> Acesso em 30/06/2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

MELLO. Themis Andréa Machado Lessa de. *Olhinhos de Gato: uma análise de conteúdo da obra de Cecília Meireles sob o olhar do Ensino Religioso*. Dissertação [Mestrado em Ciências das Religiões] PPGCR/CE/UFPB. João pessoa, 2019. 102f.

SANTOS, José Antonio dos. *Diáspora Africana: paraíso perdido ou Terra Prometida*. In: MACEDO, JR., (Org). *Desvendando a história da África* [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades séries, pp. 181-194.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. EBP – Escola Brasileira de Psicanálise, 2020. [entrevista com]. Disponível em <https://www.ebp.org.br/epistemologias-do-sul/> Acesso em: 30/06/21.

REFLETINDO SOBRE AS VIVÊNCIAS DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO NA BUSCA DO “SAGRADO” FRENTE AS SEDUÇÕES DE UMA SOCIEDADE DO VAZIO

Marjone Socorro Farias de Vasconcelos Leite²⁰³

Palavras-chave: Sujeito, hedonismo, consumo, ética e individualismo.

1 Introdução

Quando se fala de Religião, me parece que não podemos deixar de apresentar esses dois conceitos “Ética e Moral” a priori necessários para a compreensão do Ser no mundo. Quando falo em “Ser no mundo” estou me referindo ao “Homem”, entendido como ser criado por um Ser Absoluto, podendo ser “Sagrado”. Enquanto, ser de buscas o sujeito contemporâneo se revela para encontrar o divino que há nele e no seu criador. A religião vem mediar essa busca, motivo pelo qual o homem, ser de uma beleza indescritível e ao mesmo tempo de uma complexidade admirável, em suas vivências se encontra e se perde seduzido pelas realidade dos desejos do consumo material.

Para tanto, penso que os conceito de ética e de moral vêm contextualizar e organizar as atitudes e comportamentos do homem em coletividade nesse cenário de buscas insaciáveis pelo ter. Nós podemos observar que, ao longo da história, nela, ele sempre buscou essa relação com o “sagrado”, isso faz parte de sua essência humana. Se entender e compreender o mundo, De modo que a presença do transcendente sempre esteve em seu “estar no mundo”. O “Religar-se” está em toda e qualquer sociedade, desde as mais simples até as mais complexas na sua forma de ser, nos seus cotidianos encontramos essa forma do homem encontrar-se com o “Sagrado”. Motivo pelo qual até os dias atuais o homem vive buscando essa ligação. Enquanto, ser único, ele se permite atingir o Absoluto, o qual aqui nos referimos a Deus.

2 Desenvolvimento

Diante das vivências no atual contexto social, o sujeito contemporâneo demonstra uma busca e se relaciona com o universo circundante por vários modos de ser. Sabemos que

²⁰³Marjone Leite, Doutoranda em Ciências da Religião pela UNICAP. Professora do Ensino superior em Recife. Contato: marjoneleite1@gmail.com

nessas buscas pelo está no mundo em consonância com a sabedoria divina, ou a busca pelo “Sagrado”, existem mediações como as religiões ou ainda o contato com a espiritualidade. Contudo, o que podemos afirmar é que, a maioria das consciências humanas apesar de fazerem questionamentos a respeito da busca de Deus, entender a existência, o princípio e o fim, pensar o transcendente, seguindo esse raciocínio também se buscam outros contentamentos, como os prazeres do mundo material.

Pois, quando pensarmos na “massa”, a ética e a moral parecem coisas do passado, mas o que podemos destacar é um sistema econômico, o capitalismo cheio de sedução criando o novo mundo. Onde as condições de vivências do sujeito contemporâneo ganha novas roupagens e permeia os desejos insaciáveis, esquecendo os valores essenciais do ser humano. Desse modo, arrunou-se as ideologias revolucionárias, dissolve-se as últimas estruturas tradicionais da coletividade, priorizando assim os valores da felicidade e do bem-estar privado (LIPOVETSKY, 2020). Então, para o homem, enquanto sujeito contemporâneo envolvido pelos comportamentos da individuação, do hedonismo marcado pelo bem viver dos paradigmas do consumo encontramos os desregramentos, as injustiças dentro dessa revolução global.

Para esses contextos de prazeres hedonistas que fogem ao regramento e a preocupação com a ética e a moral em sociedade, vamos nos deparar com o consumo cada vez mais impostos de forma similar em todas as instituições sociais. No caso do divertimento, o consumo de desejos está na música, esportes, espetáculos, nos espaços de vendas, nos produtos de beleza, na higiene pessoal, na moda, nos filmes, na literatura, enfim, o consumo chega em tudo, porém não igualmente para todos.

Em a Era do Vazio, Lipovetsky (2005, p. 25), fala: “[...] quando o social é desativado, o desejo, o prazer e a comunicação se transforma nos únicos ‘valores’ e o psi, nos grandes pregadores do deserto. A era psi começa com a desserção de massa e a libido é um fluxo do deserto”. Essa passagem, nos remete ao operacinalismo das consciências, das massas, onde os sujeitos são conduzidos pelas novas crenças, pelos desejos mais que intrínsecos da natureza não reflexiva.

O que nos parece é o esvaziamento do “eu”, de suas identidades, onde o narcisismo se faz presentificar e a personalidade é praticamente domada. Nessa sociedade dos desejos insaciáveis, o consumo reina, protagoniza e se faz poderoso, as identidades se organizam pelo conjunto em que todos pensam em si mesmos, esse é o rumo da sociedade de hiperconsumo.

Podemos afirmar que nesse sentido, a pós-modernidade aparece como a democratização do hedonismo e a consagração do “novo”. Aqui nos deparamos com o modelo de sociedade hiperdiferenciada, em que surge a valorização dos comportamentos individuais livres das convenções rígidas impostas pelas regras sociais. Nessas condições, temos as crises de gerações, a revolta das mulheres, as culturas rock e pop, dramas das terceira e quarta idade e demais condições do novo modelo de vida que foi introjetado pelas mudanças sociais. Contudo, o que nos chama atenção é a questão da ética hedonista. O individualismo como um processo de individuação, o chamado sujeito “coll”, essa indiferença pela condições de sociabilidade e participação da vida em coletividade. Essa está em uma condição de perda irreparável. O ser humano existe para participar, partilhar, colaborar, compartilhar, e para essa condição se faz necessário a interação social, o crescimento humano pra se buscar o transcendente e que sabe, o “Sagrado” , se faz a partir da “partilha”.

Muito embora, as mudanças na vida social tenha uma dinâmica histórica, em que o ser humano sempre procurou se perguntar pela existência de um “ser criador” ou gerador, ou ainda gerador de tudo que existe no universo, essas dúvidas permanecem nas consciências humanas apesar do tempo. Essa realidade perpassa pela condição deixada pelo capitalismo de consumo (LIPOVETSKY, 2005). Então, partitindo desse princípio e mesmo diante das possibilidades do que é pensar o ‘Sagrado’, no ensino religioso, podemos refletir e demonstrar por meio da filosofia, bem como o pensamento de Plotino, compreender a busca e o amparo da existência de um Deus presente no cotidiano do sujeito contemporâneo mesmo de forma atemporal. Pois, a filosofia de Plotin pode dialogar com filosofias contemporâneas como bem citamos o pensamento de Lipovetsky. Segundo o pensamento plotiniano, conhecer um “Ser” absoluto, é a busca para conhecer a felicidade, bem como está no mundo é uma condição para buscar as ideias que brilham no intelecto humano permitindo uma passagem para o encontro com o “Absoluto” (REALE, 1992).

Desse modo, entendemos que diante de tantos questionamentos, cabe esclarecer a busca, o amparo da existência de Deus, não apenas como fuga e refúgio em um “Ser divino” superior, mas cremos que entender a natureza e principalmente a natureza humana se faz preciso refletir sobre os fundamentos do ethos na coletividade.

A priori no contexto atual, para justificar o nosso estudo vale realçar os fundamentos necessários para as seguintes demonstrações filosóficas e científicas, em que a racionalidade como uma via que conduz a sabedoria.(GRONDIN, 2012, p.22). A filosofia da religião também se dispõe a refeltir sobre a essência da religião, a ética e a moral, a alma e Deus, temas que

podemos chamá-los de gigantes. Mas, nem por isso deixaremos de investigar, devido às propostas filosóficas aqui estritamente relevantes.

Todavia, podemos observar vários contextos em que a religião é demonstrada no mundo das convenções científicas, vamos salientar uns poucos realçes nesse campo de investigação. O bom é que hoje a ciência moderna nos permite curar as neuroses universais impostas pelo desconhecimento dos fenômenos de natureza religiosa, que a relação com o transcendente pode causar. Nesse contexto, Freud faz uma crítica, colocando o “desamparo” como uma ilusão. Pois, o homem em suas conquistas no universo se envolve com a crença de uma relação com a que ele chama de algo ‘etérea’. (FREUD, 1927). Mas ainda, o homem, enquanto animal, e em toda sua fragilidade perante a natureza, que ele não domina, se entrega ao revés dela e humaniza as condições impostas sobre si mesmo. As desigualdades se estabelecem entre os homens nos mais variados campos, é no campo econômico, político e social e nelas a ator principal é um ser de desejo, de individuação e individualista que busca o prazer pelo prazer, a tudo requer para si mesmo, com a finalidade de si beneficiar. E é nesse contexto social que a religião se institui e faz necessária para a maioria dos humanos.

3 Metodologia

Teoricamente este estudo intenta provocar as reflexões e o pensamento crítico, no âmbito prático, rever os argumentos de filósofos confrontando e dialogando com pensadores contemporâneos, principalmente por meio dos fundamentos teóricos racionais. As quais nos permitem pensar sobre as inquietações humanas e capazes de provocar dúvidas e certezas sobre a existência do sujeito contemporâneo e suas vivências na busca do “Sagrado” frente as seduções de uma sociedade do vazio.

4 Resultados e Discussão

Esse estudo encontra-se em desenvolvimento, pois faz parte das reflexões abstraídas como parte da construção de uma tese de doutoramento, no Programa de Pós- Graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, com estudos sobre a “felicidade”, como busca e encontro com o ‘Sagrado’.

5 Considerações Finais

Entendemos que refletir sobre as condições de vivências do sujeito contemporâneo na sua busca do “Sagrado”, frente as seduções de uma sociedade do vazio, nos permite pensar

e é sem dúvida um desafio para a natureza humana, pois por essência ela deseja ter liberdade para estar mais próximo do transcendente.

Referências

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio, ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Trad. Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri - SP, Manole, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da sedução, democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal**. Trad. Idalina Lopes. Barueri - SP, Manole, 2020.

REALE, Giovanni. **Plotino e neoplatonismo em História da Filosofia Grega e Romana**. 2 ed., Vol. VIII, Trad.: Henrique Cláudio de Lima Vaz; Marcelo Perine. São Paulo, Edições Loyola, 1992.

ENSINO RELIGIOSO: valores e atitudes

Rubens Dornelas da Silva

Palavras-chave: Fenômeno Religioso, Formação de Valores, Atitudes, Ensino Religioso.

1 Introdução

Analisando, de forma antropológica, a dimensão educacional era administrada pelos pais e a igreja, sendo o ensino voltado aos costumes, valores e atitudes sobre determinada crença arraigada em um específico momento da história. No presente artigo, encontramos referência a momentos costumeiros do ERE como contribuição para a formação integral do indivíduo, para que fossem construídos seus fundamentos teóricos. Caminhamos todo o período colonial do Brasil, sob a administração do Marquês de Pombal, onde o ensino era ministrado pelos jesuítas, com a finalidade de converter os índios à fé católica, praticada em todo o império de Portugal.

Vimos grandes contribuições à educação, mesmo sendo por meio da catequização dos povos indígenas pelos jesuítas. Marquês de Pombal, em 1759, sob a acusação de conspiração contra a coroa portuguesa, expulsou os Jesuítas do Brasil; tirando assim, a educação das mãos dos Jesuítas (Religiosos) e colocando sob os cuidados do Estado. Esse afastamento não produziu grandes mudanças no cenário do ensino, que continuou usando as mesmas práticas de submissão, controle e autoritarismo. Porém, ao contrário do que se esperava, a qualidade do ensino entrou num grave declínio com o afastamento dos Jesuítas, pois o Estado, agora com o poder na mão, só atendia aos seus próprios interesses, deixando fora a sociedade menos favorecida do acesso ao conhecimento.

No Brasil, a educação sempre consistiu em inúmeras idas e vindas no que tange ao ERE; mesmo assim, sempre foi pertinente a sua relevância na formação do educando. Vimos ao longo da história os interesses escondidos na manifestação do ERE, onde a educação passou a ser alvo de disputas, pois se tornou uma ferramenta de poder nas mãos de quem a possuía. O ERE tem diversos objetivos que foram mudados, conforme os interesses dos governantes, à medida que iam sendo estabelecidos ao longo da história.

Este artigo tem por objetivo identificar e mostrar fatores do ERE que ajudaram na formação de um indivíduo crítico; buscando proporcionar um aprofundamento maior do

conhecimento, por parte do educando, na construção histórica daquilo que hoje denominamos como fenômeno religioso e cultural; possibilitando assim, uma reflexão acerca das contribuições de ERE para a formação integral do indivíduo a partir da legislação que norteia sua manutenção na Educação Básica.

Para tanto, propõe-se a obtenção, de maneira correta, da abordagem ao ERE no que se refere a conteúdos curriculares e conhecimentos que foram estabelecidos em Lei e a práxis do educador, enquanto mediador das informações históricas sobre a construção do fenômeno religioso. Esses fatos virão a culminar através dos educadores e conhecimentos críticos da realidade vivida por cada um, que por vezes, é distorcida através dos meios atuais de comunicação.

2 Metodologia

Este artigo se constitui numa pesquisa bibliográfica por buscar a partir da literatura, material formativo, já publicado, sobre a problemática exposta. A pesquisa bibliográfica serve de base para as demais pesquisas. Os autores Dalbério e Osvaldo (2009, p.167) fazem um esclarecimento a respeito da pesquisa bibliográfica, dizendo que são as fontes constituídas por material impresso, localizado em bibliotecas ou mesmo on-line.

A busca mais rápida de conhecimento é por meio eletrônico; que também utilizamos, facilitando nossa busca. Para ser estruturado, nesse artigo foram usados métodos de leitura em livros, artigos e revistas que são coerentes com as contribuições do ERE à formação moral e integral do educando. Tem um caráter exploratório devido à discussão, reflexão e o aprofundamento do conhecimento acerca da temática exposta. Conforme Gil (2010, p.27) “[.....] tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, [...]”.

Este artigo apresenta de forma qualitativa as soluções e os questionamentos sobre o ERE na formação de valores e atitudes do educando, trazendo entendimento e relevância na construção de práticas pedagógicas que contemplem excelente ministração, por parte do professor, no que se refere à mediação da disciplina do ERE.

3 Revisão e Discussão da Literatura

3.1. Um olhar voltado para o Ensino Religioso Escolar

Karl Marx, a partir do seu pensamento, retrata a visão de mundo dos antigos pensadores, dizendo que “Os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo. Agora, entretanto, se trata de transformá-lo” (SILVA, 2004, p.22). Antropologicamente, todo conhecimento construído é fruto do entendimento humano, de como enxergar o mundo. As diferentes abordagens surgiram a partir de pensamentos e conflitos, que até então não foram respondidas.

Dessa forma, os grandes estudiosos da história da idade média apresentaram paradigmas, onde se pensava em mundos totalmente diferentes. Platão (427 – 347 a.C) tratava do mundo superior e mundo inferior de diferentes formas. O mundo superior possuído da perfeição espiritual, transcendental, da forma como as águas de um rio, que correm com suas águas tranquilas e vão se renovando a cada queda d’água; o mundo inferior como estudo principal do materialismo, onde uma pedra preciosa é admirada pelo seu valor material e não pela sua beleza, pelo seu brilho. Assim, são vistos o mundo material e o mundo transcendental.

Partindo da concepção de dois mundos para uma visão do cristianismo, Santo Agostinho compreende que “o ser humano, composto de espírito e matéria, só pode atingir a perfeição mediante o desprezo do mundo material e a busca do mundo espiritual” (SILVA, 2004 p.10). A felicidade plena do homem acontece pela renúncia das coisas vazias, base principal do materialismo.

A visão científica de mundo abordada por Aristóteles “consistia na crença de duas naturezas ordenadas: o mundo supralunar (perfeito e eterno) e o mundo sublunar (que se decompõe e morre) composto por quatro elementos: terra, água, ar e fogo; e na crença de um cosmo ou um conjunto de seres reais formando um todo bem ordenado “(SILVA, 2004 P.11).” O estudo de Aristóteles partiu da observação, que foi contestado, criticamente, por Francis Bacon proferindo “ que ela nada acrescenta ao conhecimento, pois na conclusão de um raciocínio dedutivo, apenas afirma-se o que implicitamente já estava contido na premissa geral” (SILVA, 2004 P.13).

Baseando-se no presente contexto, é possível identificar um conflito de paradigma, pelo fato da verdade do filósofo Aristóteles utilizar-se do método dedutivo, partindo da observação; enquanto Bacon considerava que para se obter o verdadeiro conhecimento, o

cientista teria que partir do método indutivo, que além da observação dos fatos, teria a comprovação experimental dos feitos.

Galileu Galilei (1554-1642) foi responsável pelo aperfeiçoamento do método experimental, construtor do primeiro telescópio, respeitado pela criação da ciência moderna da época, contrariando as teorias existentes com o seu discurso da observação dos casos, com a lei quantitativa que concedia a precisão das ocorrências futuras.

René Descarte (1596-1650) convenceu-se de que sua missão era unificar todos os conhecimentos humanos a partir de bases seguras, construindo um edifício iluminado pela verdade e, por isso mesmo, todo feito de certezas racionais. Não era possível aproveitar as ruínas da cosmovisão construída no mundo medieval. Era necessário começar tudo de novo, encontrar um novo ponto de partida e determinar um método que mostrasse com segurança o caminho a seguir para descoberta das certezas científicas universais. (SILVA, 2004, P.13).

Contudo, eis que surgiam os primeiros vestígios das ciências na sociedade, o conhecimento científico e o uso dedutivo não eram mais aceitos como verdade; os filósofos partiram para a comprovação dos seus feitos. Galileu mudou sua concepção de que o mundo é finito e ordenado. Aristóteles também deixa de lado o pensamento de um universo aberto para um universo mecanizado por leis e um governo que se utiliza da matemática para resultados exatos da ciência comprovada. O sol não mais gira em torno da terra e sim, a terra é que realiza a rotação em torno do luminoso.

Aparece na história o Antropocentrismo, o homem, agora, é conhecido como o centro de todas as coisas, sendo assim; valorizado por suas potencialidades e responsável pela elevação do pensamento, mas em contraponto, as mulheres permanecem marcadas pela inferioridade de pensamento, restritas apenas aos afazeres domésticos.

Maquiavel concebe a história humana não como a realização de um projeto divino, mas como uma construção humana. Na visão de Maquiavel, os homens são todos egoístas e ambiciosos, só recuando da prática do mal quando coagidos pela força da lei. Se para Aristóteles a ética é a forma de se pensar sobre o que deveria ser feito, para Maquiavel é arte do possível ou daquilo que pode ser efetivado. É a nova ética que está surgindo, desvinculada da religião (SILVA, 2004, p.15).

Mediante a história, a terra era o centro do universo, com a evolução dos tempos e as descobertas científicas. Percebe-se o poder do homem em se adequar à diversidade natural e social, pois o homem que era submisso aos fenômenos naturais, passou a ser o centro da totalidade universal, ficando assim conhecido pelo antropocentrismo, como produtor de

conhecimento. Com isso, sucederam as transformações econômicas, sociais, físicas, matemáticas, científicas e ambientais, tendo o conhecimento nas mãos. O homem passou a construir, executar e até mesmo solucionar problemas do meio em que vivia.

O homem contribuiu para o saber histórico da humanidade. Com tantos artifícios positivos, ele não se contentou com o bem, mas dominou aquilo que também faz - o mal; ficando conhecido por alavancar grandes catástrofes ambientais ou até mesmo sociais, características da predominância do egoísmo e da ambição inerentes ao homem mau que Maquiavel cita em seus relatos, quando diz que o ser humano não seria fruto da divindade e sim constituído pela própria espécie, uma vez que, sendo um ser do Divino seria um ser bom de luz, incapaz de cometer tamanha atrocidade.

3.2. Elementos Históricos da Educação Brasileira

Partindo da concepção de Aranha (2006), a educação é um processo no qual as gerações se encontram, quando transmitido o saber cultural de pai para filho e também pela Igreja. Assim, se renovando a cada período da história, ao enfatizar que [...] “o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente” (p.36). A partir da reflexão, pode-se considerar que o conhecimento histórico não é morto quando lembrado pelas novas gerações, a fim de contribuir para o conhecimento mútuo social.

A educação surge de uma concepção de vida manifestada em diferentes épocas e transmitida através de gerações. A autora considera que no período tradicional, “o saber, antes aberto a todos, tornou-se patrimônio e privilégio da classe dominante. Nesse momento surgiu a necessidade da escola, para que apenas alguns indicados tivessem acesso ao conhecimento” (p.36). Portanto, é possível detectar que o conhecimento sempre foi visto como poder. Esse pertencia à classe dominante e a constituição escolar teve como objetivo atender e formar filhos de aristocráticos que se sobressaíram na sociedade capitalista.

Ao longo dos tempos, a educação brasileira passou por vários acontecimentos, ficando assim marcados em diferentes fases da história. O período colonial é marcado pela escravidão, a sociedade com sua mão de obra escrava pelos senhores de terras.

Partindo deste contexto, o resgate social se encontrava na educação humanista, transcendental, ofertada pelos Jesuítas; um ensino catequético, com o fim de converter o povo indígena à crença católica, além de tornar os índios dóceis, submissos e adaptáveis ao trabalho. Portanto, falar da educação no período colonial é recordar a ação dos jesuítas e da Companhia de Jesus comandada pelo padre José de Anchieta.

A ideologia católica tem sua história montada nos séculos em que a Igreja dominava as relações sociais e vê o desmoronamento das instituições vigentes como consequência do afastamento do homem de Deus. Na educação, os conservadores católicos têm uma filosofia pedagógica coerente com a visão cristã de mundo, defendendo um ensino religioso para a formação cristã e vendo a criança como objeto central da educação: defende a educação em separado, diferenciada para cada sexo. (RIBEIRO, 1993, p.7).

O ano de 1500 é mencionado nos registros históricos como período da descoberta de Dom Pedro I, e conforme Ruedell (2007) a educação não parte apenas para os estudos das ciências, mas para a constituição de valores religiosos presentes no indivíduo. Historicamente, a religião sempre teve poder de governo, em regime de padroado, assim influenciando a legislação de ensino em todos os níveis de ensino.

O autor expõe que a influência religiosa era presente nas instituições, pelo fato do professor ser, na grande maioria, missionário ou religioso pertencente a alguma ordem religiosa no Brasil. E acrescenta que o imperador mandava criar escolas em todo império, incumbindo os professores de disseminar o princípio da moral cristã, além da doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana; formando as crianças nos bons costumes religiosos, como dever da família e do professor de encaminhar suas crianças, por meio do decreto de 15 de outubro de 1827. Este fato ainda é lembrado hoje com a comemoração do dia do professor.

A dimensão religiosa é interpretada por vários olhares filosóficos que buscam explicações para os fenômenos religiosos. Dessa forma, vários intelectuais conceituam a religião em diferentes perspectivas, vejamos:

Eric Fromm (1900-1980) conceituou a religião como um sistema qualquer de pensamento e de ações seguido por um grupo capaz de conferir ao indivíduo uma linha de orientação e um objeto de devoção, independente ou não da existência de divindades ou forças sobrenaturais (OLIVEIRA; et al, 2007, p.40).

O autor conceitua a religião como uma tutora de poder que influencia determinados grupos sociais que têm pensamentos comuns a partir de uma determinada crença existente.

Para Freud (1856-1939), a religião tem sua origem no sentimento de incapacidade do ser humano, que se vê diante das potências exteriores, providas da natureza, e em confronto com seu próprio dinamismo instintivo, num momento em que ainda não pode usar a razão para dominar as primeiras forças nem reprimir ou controlar as segundas. Acrescenta ainda que a religião é a repetição de uma experiência infantil e relaciona-a a neuroses desse

período. A seu ver, a religião funda a moralidade humana sobre alicerces instáveis. (OLIVEIRA; et al, 2007.p.40).

Freud afirma que a religião é originada da incapacidade humana de responsabilizar-se pelas ações e decisões tomadas ao longo da vida, que está relacionada às experiências da fase inicial do desenvolvimento humano. Quando mal alicerçado, tem por consequência o sistema psíquico mal estruturado, tornando-se um sujeito inseguro.

Para Albert Einstein (1879-1955), a religião é vivida antes de tudo, como angústia. Não é inventada, mas essencialmente estruturada pela casta sacerdotal, que institui o papel intermediário entre seres temíveis e o povo, instalando assim sua hegemonia (OLIVEIRA; et al, 2007, p.40).

Partindo desta reflexão, o ser humano busca na religião a solução para seus problemas seja pessoal ou espiritual, como um porto seguro para as mazelas que o rege. A religião se constitui a partir da crença do homem pelo divino e tem como poder a hegemonia instalada em diversas áreas da sociedade, quer seja econômica, política ou educacional, que tem influência sobre o homem.

3.2.1. O Ensino Religioso na Educação: Conceito Legal

O ensino religioso percorreu um vasto itinerário com referência às Leis que o contemplam como parte importante da educação para a formação de sujeitos autônomos e críticos. Na educação brasileira, a implantação da lei de número 9394, de 20 de dezembro de 1996, em especial seu parágrafo 33, modificado pela Lei 9475, de 22 de julho de 1997, torna-se um marco na identidade do Ensino Religioso Escolar e sua prática docente, estabelecida pelas diretrizes de bases da educação nacional e segundo a Constituição:

Art.33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475. de 22.07.1997).

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

A Lei consiste na relevância do ERE como parte integrante da formação completa do homem como cidadão. Assim, estabelece esta modalidade de ensino como disciplina, com horários normais, mas de matrícula facultativa, defendendo o não uso do proselitismo ou “catequização” que venha orientar a conversão dos educandos a determinada religião; tendo por finalidade promover a diversidade cultural religiosa constituinte no Brasil. A disciplina de ERE é parte obrigatória do ensino fundamental, cabendo aos conselhos estabelecerem os conteúdos a serem ofertados e as normas de admissão dos professores; sendo relevante a opinião da entidade civil, constituída por denominações religiosas.

A Constituição apenas reconhece a importância do ensino religioso para a formação básica comum no período de maturação da criança e do adolescente que coincide com o ensino fundamental e permite uma colaboração entre as partes, desde que estabelecida em vista do interesse público e respeitando – pela matrícula facultativa – opções religiosas diferenciadas ou mesmo a dispensa de tal ensino na escola. Por ensino religioso se entende o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola. Foi à interpretação que a nova LDB adotou no já citado art. 33 (MEC, 1999).

Reconhecido pela Lei maior, o ERE tem sua importância na formação humana da criança em seu processo evolutivo, em nível escolar, seja ele infantil, fundamental I ou II, médio ou até mesmo na formação superior para os cursos de licenciatura. Portanto, o conhecimento institucional deve partir do formador e assim, com a competência do saber, dinamizar o pensamento cultural religioso em sua sala de aula, de maneira que a ciência religiosa seja trabalhada com respeito à diversidade religiosa, sem preconceito ou qualquer tipo de discriminação, valorizando a integridade humana. O conhecimento religioso torna o indivíduo crítico com respeito às questões humanas como valores éticos, violência, discriminação de raça e discriminação social, que se tornam pilares da formação integral do educando e que precisam ser trabalhados de maneira coerente e respeitosa pelo professor.

3.2.2 A Contribuição do Ensino Religioso na Formação Integral

A existência do homem é permeada por um questionamento íntimo: a busca pelo sentido em sua vida. Todos os seres humanos almejam esse sentido ou razão pelo qual vivem, buscando-o por vezes em diversos lugares diferentes para sua existência.

Ao longo da vida, o homem procura um bem-estar físico, mas principalmente emocional, pois é formado de maneira integral, por uma estrutura fundamental para sua existência, composta pelas dimensões física, psíquica e espiritual. O homem é um ser constituído de espírito, sentidos, valores e atitudes transcendentais. Cada dimensão possui em si características e funções próprias, mas que quando não efetuadas de maneira correta, essas funções prejudicam e provocam consequências que se expressarão em outras dimensões.

Através da dimensão espiritual ou espírito, o homem capta o conhecimento como idealidade objetiva sobre o universo, o homem e Deus. O homem anseia por conhecimento e o procura através da inteligência, sendo definido como um ser em busca da verdade. Encontrando, de certa forma a verdade, o homem passa a gozar de plena liberdade e segurança, definindo-se como um ser para o bem e o amor. A dimensão espiritual determina a qualidade dos conteúdos das outras dimensões, bem como a sua forma de ser e agir, desempenhando assim, a função de maior impacto e importância para o equilíbrio de toda a estrutura do homem.

No decorrer do processo de avanço da humanidade, o homem sentiu-se motivado por um sentimento de superação das situações e obstáculos que colocavam em risco a sobrevivência da espécie. A necessidade de sobrevivência impulsionava o homem a buscar soluções para problemas diários, conflitos que, superados, o tornavam cada vez mais competente na tarefa de avançar e repassar através das gerações os meios viáveis à sua sobrevivência.

Uma sociedade formada por indivíduos autônomos, capazes de expor suas opiniões acerca de temas polêmicos como é o da diversidade religiosa, se concretizará através da construção de valores pertinentes ao homem. A educação, hoje, necessita abranger através de seus conteúdos, muitas vezes pragmáticos, uma formação consolidada para a vida em sociedade. Como já vimos, a natureza humana é constituída de dogmas e expectativas que o homem almeja alcançar. Todo ser é regido pela busca de sentido e as crianças mais que os adultos, pois se encontram em construção, abertas às informações, certas ou erradas, sobre determinado assunto.

No artigo 33 da Constituição encontramos a seguinte frase: “[...] assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil [...]”. O respeito é um sentimento subjetivo do homem. Para que o respeito ao diferente seja consolidado no homem é preciso o conhecimento sobre algo ou alguma coisa. Este princípio fortalece a abordagem do ERE como uma disciplina que

oferece um conhecimento histórico acerca da constituição deste fenômeno religioso que caracteriza o Brasil.

O Brasil compõe-se de uma grande diversidade de crenças e religiões. Aqui, encontramos além das três grandes matrizes religiosas mundiais, Cristianismo, Judaísmo e Islamismo, um pouco de várias outras religiões e seitas do mundo, como resultado da vinda de muitos povos para cá.

O Ensino Religioso alcançará o objetivo de formar valores, atitudes, conceitos e opiniões para um sujeito crítico, ativo e capaz de respeitar as pessoas, quando os profissionais da educação não permitirem que suas crenças limitem o acesso dos educandos ao conhecimento daquilo que a eles não foi permitido, em outros tempos, ou por não terem participado da construção da identidade religiosa do País. É necessário, que os instiguem a acreditar que podem, em qualquer fase da vida, contribuir para um País mais justo com o diferente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso reforçam essa visão ao apontarem o ETHOS, palavra grega que indica caráter, ânimo ou decisão como valores e atitudes necessários à formação da plenitude moral essencial ao homem para uma convivência sadia entre eles.

3.3. O Posicionamento Docente Para a Prática do Ensino Religioso

O professor desempenha na vida do educando um papel de mediador entre ele e o conhecimento, seja o conhecimento acumulado ao longo da história ou construído no decorrer da vida. É necessário apresentar à realidade dos alunos culturas e crenças que não são por eles conhecidas, não com a intenção de fazer proselitismo, ou seja, “catequizar” a essa ou àquela religião, mas mostrar que existem outras formas de pensar o mundo e o transcendental.

O professor que reflete sobre sua prática pedagógica contribui para a formação integral do educando, pois questiona e corrige onde porventura esteja sendo omissos à missão de mediador do conhecimento. A reflexão causa a quebra da ingenuidade do educador quanto àquilo que está sendo ensinado nas instituições, visto que não podemos esquecer a luta constante entre poderes pela posse da educação, que pode oprimir ou libertar o educando.

Nenhuma ação é politicamente neutra e sempre é necessário perguntar a que interesses estamos servindo. Quem se beneficia com a visão da vida e da sociedade que

estamos favorecendo com nosso trabalho? Que tipo de relações humanas decorre do que está sendo ensinado? (CRUZ, 1997.p.30).

O professor, assumindo a postura de mediador, permitirá que os educandos façam indagações; indagações estas que cooperem para a construção do conhecimento. O educando tendo a oportunidade de conhecer o diferente, terá autonomia para escolher aquilo que melhor responde às suas inquietações. Assim, todo o conhecimento, por ele construído, o tornará um sujeito completo em suas dimensões cognitivas e afetivas, ou seja, uma formação integral que não direciona o aluno a um caminho, mas aquela que mostra as várias direções e o deixa livre para que escolha o que irá seguir em sua vida.

Considerações Finais

A formação integral consolida-se a partir da oportunidade dada ao educando de conhecer o que é diferente ao que está acostumado, tornando este ativo e crítico sobre o que aprende. Para que a formação integral aconteça, se faz necessária uma ação em conjunto de todos os que fazem parte do ambiente educacional.

Um ambiente que proporcione uma formação integral leva em consideração a realidade do educando, desde os valores e crenças de sua família até a vivência familiar. Partindo da realidade do educando, a escola vem ao encontro do sujeito, disponibilizando ferramentas que contribuam para a construção de valores, conceitos e crenças que não alienam o educando.

O educador, por vezes, tem seu direito ao saber “violentado”, seja por sua família, quando não o permite abranger seu conhecimento de mundo; seja por um professor, que preso às suas ideologias, procura restringir o conhecimento somente ao que ele aprendeu e acredita. Como profissional, torna-se essencial uma postura de mediador não somente na disciplina de Ensino Religioso, mas em todas as outras disciplinas, com um olhar crítico e uma ação reflexiva sobre o que verdadeiramente se está propagando em sala de aula.

Assim, sendo professores mediadores do conhecimento, cumprimos a missão de levar o máximo de conhecimento possível, respeitando a diversidade cultural, religiosa e étnica que resultará no avanço do País em relação ao respeito e à diferença, fatores que constituem primordialmente a identidade do Brasil.

Referências

ARANHA, M, L, A. **História da educação e da pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BESEN, José Artulino; HEERDT, Mauri Luis; DE COPPI, Paulo. **O universo religioso: As grandes religiões e tendências religiosas atuais.** São Paulo: Mundo e Missão, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96.** Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11690993/artigo-33-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 05/01/2019.

CRUZ, Therezinha M.L. da. **Didática de ensino religioso: nas estradas da vida: um caminho a ser feito.** São Paulo: FTD,1997.

GLEISER, Marcelo. **A religião e a ciência.** Entrevistado por Bruno Dorigatti. Disponível em: <http://www.youtubr.com/watch?V=zxL57rctzvK>. Acesso em: 05/01/2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo, Atlas,2011.

OLIVEIRA, Lilian Blanck; et al. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2007.

Quem somos nós? A ciência e a Religião. Dirigido por William Arntz. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=ptsrx_vNnWQ. Acesso em: 03/03/2014.

RUEDELL, Pedro. **Educação Religiosa: fundamentação antropológico- cultural da religião segundo Paul Tillich.** São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA, Valmor. **Ensino religioso centrado na vida: subsídios para a formação de professores.** São Paulo: Paulus, 2004.

TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata. **As religiões no Brasil: continuidades e rupturas.** 2 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

WHITE, Ellen G. **Educação.** 6 ed. São Paulo: SP. CPB, 2006.

DIREITO À LIBERDADE DE CULTO E DECENÇA: uma contribuição do Ensino Religioso para a democracia

*Vanessa de Oliveira Fernandes*²⁰⁴

*Jaqueline Gomes Ribeiro*²⁰⁵

Palavras-chave: liberdade; crença; ensino religioso; diálogo; diversidade.

1 Introdução

Em 1990 foi sancionado O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), principal marco legal sobre os direitos da criança e do adolescente no Brasil. (ECA, 1990). Este documento trata os direitos da criança à saúde, moradia, alimentação, educação entre outros e compreende desde o período da gestação até a adolescência. Nesse trabalho pretende-se refletir sobre o direito à liberdade de culto e crença religiosa da criança e do adolescente e a contribuição da disciplina de Ensino Religioso na promoção desse direito constitucional também previsto na ECA.

Em relação às diretrizes legais que regulamentam a Educação no Brasil – e nela o Ensino Religioso - dentro das escolas públicas destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) com a nova redação do Art. 33, proposta através da Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997 e a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018). A LDB introduz a ideia que deu base à elaboração dos objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018), a saber: o “respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.” (LDB, Lei nº 9.394/1996). Com relação aos objetivos propostos pela BNCC destacam-se três que darão sentido à reflexão aqui desenvolvida:

Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal.(BNCC 2018).

²⁰⁴ Especialista em Literatura e Ensino pelo IFRN. Atua como professora de ensino fundamental II na rede municipal de Parnamirim (RN). Contato: nessinhax116@hotmail.com

²⁰⁵ Especialista em metodologia do ensino religioso pela FAHS. Atua na Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte/RN. Contato: jaquelinegr29@hotmail.com

Em comum, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (1996) e a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018) expressam a importância da disciplina de Ensino Religioso colaborar com a promoção ao respeito à diversidade religiosa, o que corrobora com o direito estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (1990) à liberdade de culto e crença religiosa.

Parte-se do pressuposto que proporcionar conhecimentos sobre as diferentes tradições religiosas, desenvolver habilidades que contribuam com o diálogo e teorizar sobre o direito à liberdade de crença, por si só não desenvolvem nos educandos a consciência da sua liberdade de escolha por uma crença religiosa ou nenhuma. Esta disciplina precisa superar e ultrapassar a dimensão da informação e das curiosidades (OLIVEIRA et al, 2007).

Para que esse componente curricular seja mais que uma fonte de informação sobre culturas e religiões que os alunos e alunas nunca ouviram falar, é necessário antes de conceber um diálogo com base na alteridade propor explorar a identidade e as vivências que são trazidas pelos educandos, e dessa maneira “Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.” (BNCC, p. 436, 2018).

Quando o estudante se entende enquanto indivíduo, dotado de características próprias, fruto de sua vivência pessoal, ele consegue perceber a alteridade presente nas suas relações sociais e continua esse processo de investigação da sua própria identidade a partir do diálogo com o outro:

É no exercício do diálogo com o diferente que o ser humano engendra a possibilidade de flagrar-se também como um diferente e um outro diante de alguém outro. Quando o eu e o outro se percebem, nasce a ética. (OLIVEIRA et al, 2007, p. 111).

A religião é um elemento fundamental na construção da identidade do indivíduo, ela pode dar sentido à existência, definir a relação com os seus semelhantes, constituir fonte de informações, orientar as ações e também pode fornecer respostas às ameaças que pesam sobre a vida dos seres humanos. (OLIVEIRA et al, 2007). Em síntese, a religião é uma dimensão que não pode ser desconsiderada quando se propõe aos educandos a reflexão da própria identidade.

O educando não conseguirá refletir e compreender a ideia de liberdade de crença e culto em sua plenitude se ela sempre for atrelada apenas à prática religiosa do outro ou à cultura do outro. É preciso investigar nas experiências que os nossos alunos trazem os momentos em que eles sentiram sua própria liberdade cerceada. Para se construir um coletivo

em sala de aula é necessário dar valor à voz, às vivências, aos sentimentos e às ideias individuais. (BELL HOOKS, 2019).

Contudo, a ideia de um coletivo em plena harmonia destoa da realidade. A disciplina de Ensino Religioso busca promover um diálogo com o diferente sempre pautado no respeito, mas isso não significa que o processo será fácil e sem conflitos.

Quando tentamos transformar a cultura no espaço imperturbado de harmonia e concordância, onde as relações sociais existem dentro da forma cultural de um acordo ininterrupto, endossamos um tipo de amnésia social onde esquecemos que todo conhecimento é forjado em histórias que se desenrolam no campo de antagonismos sociais. (MC LAREN apud BELL HOOKS, 2019, p. 47).

Na proposta de investigação das identidades dos nossos educandos e posteriormente de conhecimento e diálogo com o outro não devemos negar os antagonismos sociais historicamente construídos. Esses temas precisam ser colocados em pauta. A sala de aula não pode criar um ambiente social imaginário, mas tentar propor discussões reais:

[...] as singularidades dos sujeitos e grupos permitem que alcancem determinados objetivos nas escolas e fora delas de maneira desigual. A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais. [...] As desigualdades são diversidades, embora nem toda diversidade pressupõe a desigualdade. (SACRISTÁN Apud FUCHS, 2002, p.126).

Entretanto, se a voz dos alunos for igualmente ouvida e suas vivências consideradas pertinentes nas discussões propostas, o ambiente de diversidade e diálogo respeitoso pode ser mais facilmente construído.

Promover o diálogo como um dos elementos construtores da cidadania, da reverência e da alteridade é um dos objetivos propostos pelo Ensino Religioso (OLIVEIRA et al, 2007). Para Fuchs, o diálogo acontece quando é possível considerar pelo menos duas questões: um reconhecimento entre as partes, onde nenhuma das partes têm autoridade exclusiva sobre o conteúdo do diálogo, e a necessária indeterminação dos resultados, quando entramos em um diálogo sem saber antecipadamente o seu resultado. (FUCHS, 2008)

Dialogar é uma habilidade que pode ser desenvolvida. Deve ser exercitada no ambiente escolar e se encaixa perfeitamente com os conteúdos previstos para esta disciplina. Numa aula de Ensino Religioso não cabe um monólogo do professor nem um debate acirrado entre dois ou três alunos. A disciplina deve atuar de maneira provocativa, ajudando os alunos a elaborarem as questões propostas, de maneira subjetiva, mas também objetiva. Os conflitos

e tensões de base religiosa que vivemos são reais e nada silenciosos, por isso, nossos alunos precisam desenvolver a habilidade de pensar e argumentar sobre os fatos que os cercam a partir do exercício do diálogo e da convivência.

O diálogo é mais uma das ferramentas que vai ajudar os alunos a “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”, como propõe Jacques Delors quando sugere os quatro pilares da educação.

[...] a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver as atitudes de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. (DELORS, 2003, p. 98).

Em síntese, se faz necessário o desenvolvimento da individualização dos nossos educandos, o incentivo ao diálogo e à reflexão sobre a alteridade e à diversidade religiosa. Compreende-se, portanto, que a disciplina de Ensino Religioso colabora na promoção do direito à liberdade de culto e de crença da criança e do adolescente, pois oportuniza espaços e tempos pedagógicos nos quais o encontro com a diversidade e o diálogo colaboram para a construção de valores éticos e democráticos em relação à experiência religiosa.

O trabalho é fruto de um processo de pesquisa-ação no contexto da prática docente, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” (GERHARDT E SOUZA, p. 35, 2009). Por meio de pesquisa em documentos, marcos legais e literatura especializada se propõem ao mesmo tempo uma prática pedagógica nas aulas de Ensino Religioso, uma fundamentação engajada para esse exercício e situações de vivência reflexiva abordando direitos civis essenciais ao pleno exercício da democracia.

2 Fundamentação teórica

A sociedade planetária está em constante desenvolvimento e com ela o conhecimento científico, tecnológico, ético, cultural, artístico, religioso entre outros saberes inerentes ao contexto humano. Por causa dessa evolução olhamos hoje de outra forma para muitas coisas, entre elas a infância. Do ponto de vista ético e legal o ECA é mobilizado nessa discussão no seu segundo capítulo que registra:

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] III - crença e culto religioso; (BRASIL, 1990, p. 21).

Crianças e adolescentes são seres humanos e, portanto, devem gozar da liberdade que é inerente à pessoa humana. A liberdade é reconhecida diante da lei como um direito e nela se encontra o respeito à livre opção religiosa e o decorrente exercício de sua religiosidade. Como espaço pedagógico que colabora para a promoção desse direito o Ensino Religioso escolar se apresenta legalmente da seguinte forma:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1996, p.23).

A escola por ser instituição coletiva, social e plural apresenta um ambiente de diversidade, na qual estão os múltiplos pertencimentos e crenças religiosas. Essa realidade plural pode potencialmente ser motivo de conflitos, mas deve ser ambiente de processos formativos e de diálogo que conduzam à promoção do respeito à diversidade religiosa, direito assegurado à todos os cidadãos, dentre eles as crianças e os adolescentes.

Deverá favorecer, pelo exercício do diálogo, da pesquisa, do estudo, da construção e reconstrução coletiva dos saberes, o respeito ao diferente e às diferenças, a prática da solidariedade e a participação na constituição de uma sociedade justa, fraterna e humana, que questione as fontes geradoras do sofrimento, a ignorância e a injustiça. (OLIVEIRA et al, 2007, p.108).

O diálogo é saudável e necessário para o entendimento das partes, para o conhecimento sobre o outro, porém pode facilmente se converter em instrumento de conflito, para superar isso é necessário criar estratégias que facilitem essa aceitação da diversidade:

Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos. Uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças. Graças a prática do desporto, por exemplo, quantas tensões entre classes sociais ou nacionalidades se transformam, afinal, em solidariedade através da experiência e do prazer do esforço comum. (DELORS, 2003, p.99).

Parece evidente que esse trabalho conjunto só tende a render frutos positivos de tolerância se for um projeto de real interesse dos envolvidos, por isso se faz importante saber quais são os interesses das crianças e dos adolescentes no palco escolar para poder agrupá-los com o fim de trabalharem juntos oportunizando a superação da intolerância diante da diversidade religiosa. Aprender a viver juntos é um dos quatro pilares do conhecimento pensados por Jacques Delors e nele se enquadra muito do que é objeto de processos formativos para o Ensino Religioso escolar:

Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos. (DELORS, 2003, p. 98).

A Base Nacional Comum Curricular corrobora com o pilar aprender a viver junto quando define como uma das “competências específicas de ensino religioso para o ensino fundamental [...] 4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.” (BRASIL, 2017, p. 435). Assim, entende-se que para a formação de um ser humano ético, que valorize a dimensão do respeito à diversidade é indispensável o exercício desse respeito à diversidade na prática escolar, missão que cabe à disciplina de Ensino Religioso.

4 Resultados e Discussão

Como processo e produto que dialogam no par reflexão-ação, produzimos uma sequência didática que tem por fio condutor o direito à liberdade religiosa a ser tratada como temário com crianças e adolescentes estudantes do Ensino Religioso da rede escolar. Na construção dessa proposta são explorados conceitos como alteridade e diversidade religiosa, buscando desenvolver nos educandos uma postura de reconhecimento da sua própria liberdade de crença, culto ou descrença e da liberdade de crença, culto ou descrença do outro.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 7º ANO

Objetivo Geral: Compreender a identidade religiosa como expressão cultural e direito individual e coletivo.

Objeto do conhecimento: Princípios éticos e valores religiosos

Habilidade: (EF07ER08) Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.

Sequência didática:

1. Propor a elaboração de uma tabela onde os alunos vão descrever a maneira como eles se veem no mundo (suas características marcantes), suas influências, (como eles aprenderam a ser quem são);
2. Socializar com a turma as tabelas produzidas;
3. Propor uma pesquisa onde cada grupo de alunos vai trazer a origem (nas famílias) de determinado elemento apontado por eles como característica, identificando traços das diferentes tradições religiosas na sua personalidade;
4. Discutir com os estudantes sobre alguns temas religiosos encontrados;
5. Introduzir a reflexão acerca da influência das religiões nas suas características pessoais;
6. Propor uma discussão sobre os aspectos éticos e morais que os aproximam;
7. Refletir coletivamente acerca da relação alteridade e liberdade de escolha a partir da perspectiva familiar e religiosa;
8. Refletir a partir das exposições acerca das diferentes manifestações religiosas presentes no ambiente escolar e identificar, se for o caso, casos de desrespeito à liberdade de culto e crença religiosa da criança e do adolescente;
9. Propor a elaboração de um seminário onde os alunos devem trazer soluções práticas para a questão da intolerância religiosa dentro do ambiente escolar;
10. Exposição dos trabalhos dos estudantes;
11. Diálogo sobre as alternativas propostas;
12. Elaboração de uma cartilha em consenso com as propostas da turma.

Estratégias de ensino:

Diálogo;

Entrevista investigativa entre os educandos e entre eles e suas famílias;

Seminário;

Elaboração de cartilha.

Avaliação:

Ao final do processo o estudante deve ser capaz de auto-identificar características pessoais; Relacionar características de identidade religiosa, de suas próprias crenças e de experiências de vida; Participar das discussões propostas de maneira a contribuir com a reflexão do grupo como um todo; Relacionar os resultados de suas pesquisas com as discussões propostas em

sala de aula; Conviver e trabalhar em grupo de maneira a contribuir para o desenvolvimento interpessoal coletivo.

5 Considerações Finais

O conhecimento acerca do direito da criança e do adolescente à liberdade de culto e crença é uma importante base para desenvolver a discussão sobre a formação da identidade individual dos educandos e a questão da alteridade e da diversidade religiosa.

A proposição de uma sequência didática tratando desse temário se coloca como um caminho de reflexão-ação para que professores e estudantes de Ensino Religioso possam promover processo reflexivo e protagonista com baseem marcos legais relativos à educação e aos direitos da criança e do adolescente concernentes à liberdade de culto e crença religiosa.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266 Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 22 maio 2021.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como pratica da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes , 2017.

KLEIN, Remí; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos, **Ensino Religioso: Diversidade e identidade**. V *Simpósio de Ensino Religioso*, São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

OLIVEIRA, Lilian Blanck et all. **Ensino Religioso no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

DESEJO MIMÉTICO E RIVALIDADE: o desafio da educação no cenário violento das escolas. Contribuições de René Girard

Rondinele Felipe²⁰⁶

A violência nas escolas tem sido tema de muitos debates e, por isso, considerando o cenário atual das escolas públicas, a tarefa de educar se impõe numa crescente complexidade, sobretudo, em meio a tantas violências. As diversas teorias e medidas na tentativa de resolver problemas de violências nas escolas parecem ser cada vez mais exaustivos. É de conhecimento público os grandes desafios que os educadores enfrentam no cotidiano escolar, tornando a prática pedagógica cada vez mais difícil. Vivemos num mal estar em que a violência parece ser uma pulsão incontrolável nas esferas públicas educacionais.

É precisamente diante de tais problemáticas que nos confrontamos com as questões: como controlar a violência que inviabiliza uma educação de qualidade? Por que a violência encontra um terreno fértil para se propagar de maneira veemente nas escolas públicas? Existe uma violência contra a escola? Na tentativa de responder a tais questões é que pretendemos discutir o problema da violência a partir das teorias do pensador René Girard. Esse autor, pensa na origem da violência enquanto fenômeno social e antropológico. As contribuições de Girard permitem atar os pontos de comunicação entre o homem e a antropologia da educação, apontando a gênese da violência humana com o propósito de buscar soluções razoáveis, a fim de pensarmos em medidas no sentido de conter a problemática da violência nas escolas.

Como destaca a educadora Flávia Schillig (2014, p. 13). A violência toma conta do mundo, isso se reflete no cenário escolar, por isso fazem-se urgentes estratégias e políticas efetivas capazes de conter esse crescente e alarmante cenário de violência. A autora fala de uma violência real nas escolas e contra a escola, seja por parte de sistemas de políticas públicas que inviabilizam a prática pedagógica, ou da violência coletiva que encontra um terreno fértil para se propagar de maneira veemente nas escolas. A violência latente no cenário escolar tem atingido vários níveis: violência psicológica, social, moral e não sem importância, a violência vinculada as redes sociais. Também destacamos o pior desfecho da violência, quando converge para linchamentos coletivos e mortes.

²⁰⁶ *Doutorando em Ciência da Religião, UFJF.*

Nas palavras de Maria José D. Martins (2005, p. 95), são vários níveis e tipos de violências que repercutem nas escolas e, portanto, dificultam a tarefa dos educadores. Nesse sentido, podem ser destacados: ruídos, insultos, obscenidades, vandalismos e bullings. Não obstante, há violências por parte dos professores e coordenadores dirigida aos alunos. Como aponta Silva e Salles (2010), a violência precisa ser entendida como dado antropológico e fator constante nas relações humanas. Assim, como muitos teóricos da educação, as citadas autoras destacaram a violência no âmbito escolar enquanto realidade que se impõe, em grande parte, devido ao progresso, às desigualdades sociais, ao uso de drogas, de perdas de valores morais, pelo cotidiano dos centros urbanos, ou de falta de investimentos na educação e segurança. São muitos os motivos, dentro de uma sociedade, que promovem e provocam violências sem medidas.

De acordo com as autoras (SILVA E SALLES, 2010), todos esses motivos se misturam ao cenário escolar provocando impactos negativos na prática da educação. Como se pode notar, fala-se aqui da violência enquanto fenômeno social. Não obstante, as mesmas não apontam a origem da violência humana, como podemos conferir:

Embora a natureza e as dimensões reais do fenômeno da violência ainda não estejam suficientemente esclarecidas, já se compreende alguns de seus impactos na vida e nas práticas sociais das pessoas e, ainda, como a disposição para atos violentos e o risco para vitimização estão ligados aos contextos social, cultural e econômico (SILVA, SALLES, 2011, p. 196).

É precisamente pensando nessa “natureza” das “dimensões reais do fenômeno da violência” (SILVA E SALLES, 2011, p. 196) que pretendemos inserir ao debate as teorias girardianas como nova luz a esse tenebroso contexto de múltiplas violências que dificulta e encobre uma educação de qualidade.

Proeminentemente, no contexto escolar, a violência assume várias faces, contextos e conotações variadas. Diante dessas questões, que se faz importante pesquisar a violência enquanto fenômeno social e antropológico e, assim, perceber como surge a violência. Nossa hipótese sugere que, se pensarmos na violência como originária de comportamento competitivo inerente às relações humanas, ter-se-á uma razoável solução, como um fio de Ariadne, que mesmo diante de um difícil cenário no qual encontramos-nos perdidos, num labirinto de dificuldades, perpassado pela violência, não obstante, descobriremos o caminho que nos conduzirá para uma saída, que se não for satisfatória, ao menos irradiará como novas possibilidades de enfrentamentos desses problemas tão urgentes.

Se pensarmos na violência enquanto fenômeno social não é difícil notar o dado coletivo e comportamental que ela assume no cenário cultural humano. Nessas medidas, o que significaria violência nesse contexto? Ou melhor, como surge a violência? Para responder a essas questões o pretendido texto terá como proposta as contribuições de René Girard, na medida em que ele coopera para compreensão da violência vinculada ao comportamento de apropriação mimética (imitação). Pois bem, para entendermos como esse autor aponta a origem da violência é necessário compreender suas premissas, que principiam no desejo humano. Fundamentalmente, para Girard o desejo humano não é autônomo e autotélico, mas sugerido por um modelo, ou seja, o desejo humano é mimético (imitativo). Essa é premissa básica de Girard, isso quer dizer que se imitamos os desejos uns dos outros na posse pelo objeto, não será difícil imaginar que esse desejo de apropriação pelo objeto poderá incorrer em violência.

O conceito de desejo mimético de Girard abre caminho para compreensão dos mecanismos da violência humana, bem como uma possível resolução dos conflitos quando pensamos na educação do desejo humano. Como está descrito, o alcance da teoria girardiana se intensifica como fenômeno comportamental. As teorias de Girard, no que diz respeito à religião, serão destacadas somente enquanto reforça a dimensão pedagógica da religião que, para Girard, tem a função de educar o desejo das pessoas impedindo a voracidade da violência humana.

De acordo com Stéphane Vinolo (2011, p. 21), precisamos compreender como a violência surge, bem como sua propagação, para que possamos encontrar soluções mais plausíveis para sua diminuição. Se a violência é um tema que se choca e interpõe no contexto social das pessoas, causando cada vez mais vítimas, interferindo diretamente na educação, talvez um olhar mais atento às origens da violência humana venha contribuir para redução dessa violência que não se denomina somente quanto à existência de vítima, mas que possui uma origem, que nasce de forma competitiva e aquisitiva no campo do desejo humano. Para tanto, se faz necessário o conceito de desejo mimético enquanto responsável pela origem da violência humana e, paradoxalmente, sua diminuição quando se considera a educação do desejo. Nesse caso, as leituras de Girard se tornam decisivas para uma proposta pedagógica positiva, uma vez que prevê redirecionar o desejo para um viés apropriadamente tangível.

É importante lembrar que, embora os filósofos contratualistas tenham falado a respeito da violência coletiva, propondo um contrato social no sentido de aplacar a mesma, paradoxalmente exigiria do Estado uma neutralização de igual maneira violenta para conter a

agressividade. O questão que nos inquieta é o fato desses filósofos não apontarem uma causa efetiva para que possamos pensar numa imaginável solução que não seja externa ao homem, mas que se volte para o próprio homem, para seu interior, que se encontra na esfera do desejo. Nesse caso, o discurso do filósofo Thomas Hobbes (1999), para quem o Estado seria o regulador da violência, parece somar em mais um tipo de agressividade e, portanto, não reflete a perspectiva de Girard que identifica a origem da violência no campo do desejo propondo assim uma solução possível ao problema sem interferência de um poder externo maior, ou de um contrato social.

Diferentemente, a violência coletiva nas sociedades primitivas mesmo que aplacada por uma outra violência que se resume na sentença de um bode expiatório, sacrificado por ter sido culpado pela crise, teria encontrado uma solução interna emergida do próprio grupo. Isso mostra que o projeto mimético girardiano pretende explicar a causa da crise coletiva. É nesse ponto que se insere a noção de desejo mimético, pois tudo começa pela disputa, em princípio pelo objeto, sugerido por um modelo que escolhemos para imitar. Podemos pensar nessas categorias: quando dois desejos convergem para o mesmo objeto está posta a condição para disputa. Num primeiro momento, o objeto é indicado por outra pessoa que reforça o nosso desejo pelo objeto; em seguida quando essa pessoa se vê imitada em seu desejo inicia-se uma situação de disputa e competição. Em outras palavras, a imitação acontece numa relação triangular de: sujeito, modelo e objeto.

A rigor, o que de fato importa nessa distinção se anuncia numa dinâmica de mediação, porque não desejamos sozinhos, o desejo humano é condicionado por outro desejo. Se necessitamos que nos ensinem o que desejar, encontramos-nos presos por essa trama de atração mimética. Como se confere nessas linhas: “Eis o pecado original do mimetismo: como aprendo a comportar-me a partir da reprodução de comportamentos já existentes, sou levado, consciente ou inconscientemente, a adotar modelos e a segui-los como se fossem expressões do meu desejo autônomo” (GIRARD, 2009, p. 18). Se observarmos com mais atenção, podemos notar o papel da imitação em todas as relações sociais, sejam elas amorosas, afetivas, na coletividade; como por exemplo em sala de aula, na aquisição de algum produto, ou naquela presumida autonomia nas escolhas que fazemos dentro do nosso quadro sociocultural. Ora, como pensar nessa imagem triangular representada pelo sujeito, modelo e objeto? Aqui é importante lembrar que não desejamos o objeto diretamente, por isso a imagem do triângulo. De acordo com essa teoria, desejamos a partir do modelo; é o modelo representado na ponta mais alta do triângulo, que reforça o nosso desejo pelo objeto.

Para pensar no contágio mimético e nos efeitos dessa imitação no contexto escolar podemos imaginar, como hipótese, a partilha igualitária de dez brinquedos idênticos entre dez crianças em sala de aula. Pouco tempo depois, quando uma criança demonstrar um desejo mais direcionado para o objeto, é provável que instigue nas demais, a despeito de terem ganhado um brinquedo idêntico, o desejo mimético. Isso acontece porque o desejo por tal objeto foi reforçado por outro; assim está posta a condição para rivalidade.

Para ilustrar melhor e, nesse sentido podemos pensar nos produtos propagandeados por modelos (pessoas famosas), descobrimos que o valor do objeto é relativo à intensidade com a qual o nosso modelo tende a desejar esse objeto. Nas esferas comuns não é diferente, se nos esforçarmos veremos que damos mais valor a objetos, quando o mesmo é sugerido ou reforçado por outra pessoa. Diante dessas informações, faz todo sentido perguntar como Girard elabora seu projeto mimético? Um primeiro esclarecimento é que esse autor se dedica ao estudo comparado dos textos míticos e obras da literatura clássica. A partir dessa pesquisa acirrada, Girard descobre o mesmo mecanismo básico que é a mimesis e seu efeito competitivo e desagregador.

A agudeza de Girard está em perceber que há na mimesis (imitação) um efeito desagregador. Nesse sentido, Girard não foi descuidado em destacar com veemência o lado negativo da mimesis. Aliás, o autor (2009, p. 28) reconheceu que Platão e Aristóteles demonstraram o valor da imitação no que se refere ao aprendizado como imitação. Entretanto, a especificidade do projeto girardiano está em conceber que a imitação do desejo também provoca violências, mas é importante observar que nos primeiros grupos sociais essa violência provocada pela crise mimética só era contida por meio do sacrifício expiatório. Nesse ponto, podemos ver esboçado que, paradoxalmente, a mimesis que desagregava, numa crescente de violência no interior das primeiras comunidade, ao mesmo tempo reunia esses grupos no sacrifício expiatório.

Pois bem, como foi destacado acima, não pretendemos introduzir o tema do sagrado, uma vez que demandaria exaustivas explicações, mesmo porque o enfoque desse texto é precisamente circunscrito à temática da Educação e da mimesis. Feitas essas considerações, podemos destacar que Girard distingue a imitação como motor que move o humano na direção de seu rival e, portanto, suscita rivalidades. Os ressentimentos e comportamentos conflituosos muito comuns nos dramas literários podem ser, com muita facilidade, associados à mediação do modelo pelo objeto. De acordo com Girard (2009, p. 35), os sentimentos denominados de ciúmes, inveja e ódio são sentimentos que podem definir essa mediação e

seu papel no comportamento competitivo e conflituoso do homem. Basta analisar esses ressentimentos pela via da imitação para confirmar que os nossos desejos são cópias dos desejos dos outros. E como aponta Girard: “Se a imitação também desempenha um papel no desejo, se ela contamina nossa urgência de adquirir e possuir, essa visão convencional, ainda que não inteiramente falsa passa ao largo da questão principal. A imitação não apenas reúne as pessoas, mas as afasta” (Girard, 2010, p. 42). Como podemos notar, Girard destaca o dado positivo e o negativo da mimésis.

E nessa relação, paradoxal, às pessoas podem até compartilhar os objetos de maneira amigável, mas quando esse objeto não se encontra disponível para ser dividido, ou nem mesmo se faz passível de divisão, os sujeitos dessa relação tornam-se inimigos. Ainda em Girard (2010), pode-se perceber que a linha que separa a concórdia da discórdia, o amor do ódio, a paz das rivalidades é estreita, esses sentimentos circundam as pessoas de maneira contínua. E talvez seja por isso que os literários perceberam essa modalidade humana geradora de conflitos. Em posse dessas análises, Girard não só percebe o desejo triangular, mas o aperfeiçoa em suas pesquisas, nomeando-o mais tarde em sua obra *Shakespeare: Teatro da inveja*, de desejo mimético. Girard nos diz que Shakespeare fala de “desejo sugerido, sugestão, desejo ciumento [...] mas o termo essencial é inveja” (GIRARD, 2010, p. 43). O que Girard sugere é que a inveja sempre se coloca na relação aquisitiva de posse do desejo alheio, deixando transparecer a não capacidade de ser autônomo, o que incomoda o invejoso. Traduzindo em outros termos, se a inveja subordina um indivíduo ao desejo do outro, da mesma maneira, o desejo mimético se coloca nesse ciclo de dependência e conflitos.

Nesse ponto, podemos indicar uma hipótese: é em posse desse conhecimento, sabendo que o desejo humano é mimético e, portanto, competitivo que poder-se-á educar o desejo. Ora, em que medida podemos educar o desejo? Aqui entra uma questão ética, pois, no limite, o que está em jogo é: como conduzimos nossos desejos e quais seriam nossas prioridades? O controle do desejo minimiza as ações violentas. A religião, a filosofia, a arte, os valores, a consciência crítica e reflexiva possibilita uma maior capacidade de canalizar os desejos e assim, diminuir a violência. No sentido de tentar minimizar a violência, devemos desviar a imitação para o campo da ética e dos valores e assim minimizar a competição e disputa pelo objeto.

Enfim, contextualizando de maneira mais aproximada com a esfera educacional, não podemos deixar de mencionar a pedagogia freireana que nos ajudará a tornar mais compreensível e efetivamente viável o projeto ético girardiano. Na clássica obra: “Pedagogia

do oprimido” O pensador Paulo Freire (2016, p. 41) pensa como possibilidade de atuação prática a não violência em todos os níveis. Para uma pedagogia da não violência, Paulo Freire fala em educar para liberdade. Uma educação impositiva não é educação é violência. Tais implicações precisam levar em conta a realidade do aluno numa progressiva libertação em que cada indivíduo exerce sua liberdade e capacidade de problematizar e refletir o mundo.

A educação na perspectiva de Paulo Freire (2016, p. 43) visa libertar os homens da miséria e do analfabetismo que é uma espécie de violência. Isso justifica o título: “Pedagogia do oprimido”. Não parecem ser poucas as tentativas e projetos, no sentido de reduzir a violência nas escolas. Haverá uma maneira? A educação é uma forma de reduzir a violência, por isso é necessário educar para uma boa convivência. Paulo Freire desperta no educando a capacidade de refletir, criticar e problematizar a realidade. Educar para mais autonomia, educar o desejo para não violência. Vale lembrar, que a educação no seu sentido originário, da Paideia (pedagogia) grega, consistia numa busca pelo diálogo e, portanto, contra a violência.

E se estamos sugerindo uma proposta de autoconhecimento, no campo do desejo, não será difícil perceber que há uma dimensão ética profunda na teoria mimética, isso quer dizer que devemos respeitar o direito do outro, reconhecer os nossos erros, respeitar a liberdade do outro. Isso só será efetivamente possível quando buscamos conhecimento no sentido de libertarmos do aprisionamento epistemológico. Tal proposta não difere do projeto educacional de Paulo Freire. De acordo com ele, educar o desejo é ensinar a respeitar, a reconhecer os erros. A ética é o grande princípio de convivência e respeito à liberdade do outro, direito que se traduz em autonomia e liberdade como diz Paulo Freire (2016). Entretanto, ainda persiste uma questão que parece contrapor a noção de desejo mediado. Ora, como pensar em autonomia se não somos autônomos em nosso desejo? Como pensar em liberdade se dependemos que o outro nos ensine a desejar? Não parece fácil fugir do ciclo mimético, mas liberdade e autonomia acontecem quando sabemos da existência desse mecanismo e, portanto, redirecionamos o desejo; sabendo que quando competimos pelo mesmo objeto a violência poderá ser o próxima etapa.

Resta saber se na prática em sala de aula semelhante projeto surtirá efeito. Como destacamos no início do texto, nossa hipótese se configura como o próprio termo sugere: são conjecturas (hipóteses), mas, com intenções válidas e passíveis de execução.

Referências

- ARISTÓTELES. **Poética**. 3.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GIRARD René, João Cezar de Castro Rocha e Pierpaolo Antonello. **Evolução e conversão**. São Paulo: É Realizações, 2010.
- GIRARD René. **Coisas Ocultas Desde a Fundação do Mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GIRARD René. **Eu via Satanás cair do céu como um raio**. Instituto Piaget, 1999.
- GIRARD, R. **Mentira romântica e verdade romanesca**. São Paulo: É Realizações, 2009.
- GIRARD, R.; VINOLO, S. **René Girard: do mimetismo à hominização**. São Paulo: É Realizações, 2011.
- GIRARD, R. **Shakespeare: teatro da inveja**. São Paulo: É Realizações, 2010.
- GIRARD, René. **Do mimetismo à hominização**. São Paulo: É Realizações, 2011.
- GIRARD, René. **A violência e o sagrado**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- GOLSAN, R. **Mito e teoria mimética**. São Paulo: É Realizações, 2014.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã**. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- JOYCE, Mary Adam de Paula. SILVA, Leila Maria Ferreira Salles. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2010. Editora UFPR.
- MARIA, José D. Martins O problema da violência escolar: uma classificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 18, número 001 Universidade do Minho Braga, Portugal p. 93-115, 2005.
- STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. **Políticas públicas do estado do Paraná: a violência nas escolas públicas e a ação da Patrulha Escolar Comunitária**. Curitiba. UTP, 2007.
- SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Editora Moderna, 2014.

GT 9 – POLÍTICA, LAICIDADE E ENSINO PÚBLICO

Acolhe estudos que analisem criticamente as relações entre Estado, Política e Religião na esfera pública, a partir do princípio da laicidade e do não-confessionalismo. Também quer fomentar propostas político-pedagógicas que favoreçam a laicidade da escola, o respeito à diversidade religiosa e não religiosa, o aprendizado da convivência com distintas concepções, identidades e diferenças.

Coordenação:

Dr. Ademir Valdir do Santos (UFSC)

Dra. Andréa Silveira de Souza (UFJF)

Dr. Elcio Cecchetti (Unochapecó)

Ms. Solange Ribeiro Prates (CRE/Unimontes)

A LAICIDADE FACE AO FUNDAMENTALISMO E À DEMOCRACIA NO CENÁRIO BRASILEIRO ATUAL

*Marga Janete Ströher*²⁰⁷

Palavras-chave: Laicidade; religião; fundamentalismo; democracia, direitos humanos

1 Introdução

A laicidade do Estado é uma das questões mais relevantes para a democracia. Neste texto procuramos apresentar reflexões e alguns exercícios hermenêuticos críticos sobre a laicidade do estado no atual contexto brasileiro permeado pelo fundamentalismo político e religioso o qual representa uma grave ameaça para a democracia. Evidenciamos como a laicidade está cada vez mais distante de se concretizar, pois a religião (cristianismo) vai definindo as decisões do Congresso Nacional e do próprio governo federal baseado num fascismo religioso cristão (*Cristofacismo*) juntamente com a *necropolítica* que se instalou no país. E, por fim, indicar a importância da laicidade para a democracia, inclusive a democracia religiosa, e o exercício amplo da cidadania e da garantia dos direitos humanos.

Na metodologia utilizamos tanto referências bibliográficas relacionadas à temática desenvolvida quanto situações mais recentes do cotidiano político e religioso.

1 Desenvolvimento do tema

Num contexto marcado pela diversidade cultural, étnica, social e religiosa, o tema da laicidade torna-se um tema fundamental. A laicidade do Estado está prevista na Constituição Brasileira desde a Proclamação da República. Contudo, deparamo-nos com dificuldades na sua efetivação, seja pela compreensão do próprio conceito de laicidade, seja pela contínua interferência de grupos religiosos com a intenção de ingerir nos atos do Estado e nas políticas públicas em razão de suas doutrinas, relativizando os direitos civis e confundindo o espaço público com o espaço de fé.

Falar de laicidade no contexto brasileiro é estar disposto a se confrontar com algumas polêmicas advindas do processo histórico de laicidade localizando-a numa lógica que se

²⁰⁷ Doutorado em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo/RS). Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Direitos Humanos, pela Escola Nacional de Administração Pública/ENAP. Professora convidada da Sinal – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Rio Branco/AC) e membro da Escuela Internacional de Filosofia Intercultural (Barcelona/Espanha). Contato: margastroher@gmail.com

tornara estruturante nas relações entre Estado e religião em que estas foram constituídas por meio de alianças, concessões e transferências materiais e simbólicas do espaço público para o espaço privado de determinada religião.

Em diversos âmbitos das lutas sociais e no exercício da cidadania, no movimento feminista, nas discussões de gênero e no debate dos direitos fundamentais em diversos grupos do contexto sociocultural brasileiro, marcado pela diversidade religiosa, este tema não é apenas pertinente ou circunscrito às questões religiosas, mas também o ponto fulcral da democracia, da cidadania e dos direitos humanos. Ou seja, a laicidade do Estado tem implicações para toda a sociedade em sua diversidade de composição sociocultural, étnica e religiosa, o que implica em diversas opiniões, opções, escolhas e valores éticos. E é justamente esta diversidade que precisa ser assegurado pelo Estado laico.

A laicidade do Estado em todos os âmbitos da vida pública, incluindo a escola pública, é, portanto, condição e garantia da acolhida da pluralidade, da diversidade, da liberdade e da igualdade, contribuindo para o fortalecimento da democracia e o respeito à dignidade humana. “O princípio do Estado laico pode ser diretamente relacionado a dois direitos fundamentais que gozam de máxima importância na escala dos valores constitucionais: liberdade de religião e igualdade” (SARMENTO, 2014, p. 20).

É cada vez mais evidente a atuação e as pressões de lideranças religiosas e a atuação de parlamentares, especialmente de alguns setores neopentecostais, em relação aos direitos das mulheres, direitos sexuais e reprodutivos e direitos da população LGBTQIA+, entre outros, mostrando a ambiguidade existente entre o laico e o confessional no Brasil (VITAL; LOPES, 2012).

É com a apropriação indevida dos espaços públicos, assumindo ou exercendo coação a cargos públicos, buscando impor regulamentações e dispositivos legais que possam ser continuidade ou que estejam em afinidade com dogmas de fé. Mas o Estado, sendo laico, não deve estabelecer preferências ou se manifestar por meio de seus órgãos.

Um exemplo desta interferência foi o *impeachment* da Presidenta Dilma Vana Rousseff, em 2016, no qual 93% dos parlamentares evangélicos, juntamente com a bancada do agronegócio e os militares eleitos, votaram pelo impedimento aclamando a Deus e aos valores da família tradicional, demonstrando, assim, falta de discernimento e contrariedade com as políticas públicas em favor dos direitos humanos e a inclusão social e, por consequência, contra a própria democracia (NÚÑEZ DE LA PAZ; BENCKE, 2017).

Na campanha eleitoral de 2018, o atual Presidente da República utilizou o slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Evidentemente este “Deus” se tratava o Deus cristão já que estava apoiado pelos setores evangélicos neopentecostais excluindo todas as demais religiões que fazem parte do cenário da diversidade religiosa do país. E desde sua eleição cresceu o fascismo aliado ao cristianismo o que denominamos de *Cristofacismo*. A recente indicação do advogado e pastor André Mendonça para o STF cujo critério de indicação é o fato dele ser identificado como “terrivelmente evangélico”²⁰⁸ demonstra que se coloca o critério de religião para nomear cargos na esfera pública inclusive até na mais alta corte do país. O Estado democrático de direito, que é o caso do Brasil, se legitima e precisa ser regido não por tendências, valores ou normativas religiosas quaisquer que sejam, mas pela Constituição Federal e seus desdobramentos para a garantia da democracia que se estabelece pela diversidade e pela inclusão.

O fundamentalismo religioso se estende ao plano cultural e político. Não é possível falar em fundamentalismo religioso sem ter como referência o conservadorismo político. O fundamentalismo pode ser uma ameaça para a democracia. A democracia se estabelece na diversidade e o fundamentalismo não convive com a diversidade porque se estabelece pela sua própria verdade.

O Brasil está sendo governado por grupos perigosos ligados às milícias e sob a égide de grupos religiosos fundamentalistas que comprometem não apenas a laicidade do Estado, como de todas as instituições democráticas e as políticas públicas em nome de valores e discursos moralistas e que legitimam a implantação do neoliberalismo em sua pior face. O governante máximo da Nação não demonstra qualquer vontade política e sensibilidade em vir em socorro do povo brasileiro na pior crise sanitário do último século e minimiza a gravidade da situação não tomando quaisquer providências efetivas como hospitais equipados, *lockdown* e vacinas que chegaram quando o país já tinha mais de 400 mil mortes.

Talvez o conceito de *necropolítica* – a política da morte – desenvolvido pelo filósofo e historiador camaronense Achille Mbembe é o que melhor define essa realidade. A necropolítica é a política da morte adotada pelo Estado. Ele questiona os limites da soberania quando o Estado escolhe quem deve viver e quem deve morrer.

Tentando entender o que acontece no Brasil contemporâneo perguntamos: Quais referenciais hermenêuticos podemos utilizar para fazer uma leitura do que ocorre no Brasil

²⁰⁸ Expressão cunhada pelo Presidente Jair Bolsonaro que pela segunda vez desconsidera a lista tríplice do Ministério Público para nomear um ministro do Supremo Tribunal Superior.

desde o golpe de 2015 e 2018 (com uma eleição a base de fake News agora investigado pelo STF e encaminhado para providências pelo TSE)?

Entendemos que apenas uma hermenêutica **insurgente** é capaz de ajudar na leitura e na interpretação deste contexto e responder às perguntas que cotidianamente somos obrigadas a fazer diante deste quadro de fundamentalismo exacerbado que se estabelece no contexto em que vivenciamos. Pois ao mesmo tempo em que fazemos a leitura, enquanto sujeitos interpretativos, também estamos envolvidos nos fatos e nos rebelamos e buscamos criar mecanismos de resistência e sobrevivência. É a rebeldia que nos mantém conectados com os valores da democracia, da justiça e dos direitos humanos. Porque respeito não há, política pública não há, seguridade social não há, democracia não há, cultura não há. Tudo está sendo destruído e aniquilado e implantado uma desumanização generalizada.

Fazer uma hermenêutica crítica deste processo não significa desconsiderar a importância social, cultural e espiritual das religiões e nem o papel fundamental que tiveram em regimes de exceção ou não democráticos e na promoção de diversas ações sociais que minimizam as carências e o sofrimento do povo, especialmente nas periferias onde há ausência do Estado com políticas públicas. Mas é necessário manter o olhar crítico e atento para perceber o quanto este fascismo assumido por determinado grupo religioso se torna perigoso e ameaça outros grupos religiosos e a democracia.

3 Resultados e Discussão

A liberdade religiosa e a laicidade do Estado estão cada vez mais distantes das instituições e do cotidiano brasileiro, tanto pelas práticas e posturas políticas, culturais e religiosas, especialmente pelos cristãos de viés neopentecostal que se aliam ao atual governo. E percebemos um crescimento exponencial da intolerância religiosa. “As relações da vida cotidiana entre a igreja e a política vão tornando cada vez mais difícil enfrentarmos, de fato, a construção do Estado laico, tanto na sua formalidade como na sua prática. (ÁVILA, 2006, p. 17)

O que encontramos nos três âmbitos dos poderes do Estado brasileiro são determinados grupos representantes religiosos que se autoproclamam como a verdadeira liderança de forma que suas normas, moral e preceitos tornem-se política de Estado. Isto confirma que a laicidade não é uma questão estritamente religiosa, mas de política pública. Além disso, como destaca Roseli Fischman, não se pode pretender que “o Estado estabeleça como crime o que uma confissão religiosa tem como pecado” (FISCHMANN, 2009, p. 6).

A separação entre Estado e Igreja não é requisito básico para a laicidade, pois o que garante a laicidade é a independência do Estado em relação à religião, garantindo a democracia com os princípios da igualdade e da liberdade. “Um dos maiores riscos da democracia moderna é confundir liderança religiosa com a liderança política” (BLANCARTE, 2008, p. 28).

Reconhecer o direito de voz às lideranças religiosas na política não é o mesmo que conceder-lhes passe livre para a participação na deliberação política oficial do Estado. A liberdade de expressão política é um direito inalienável, seja para pessoas religiosas ou não. A laicidade não silencia a participação política. A clássica separação entre Estado e igreja não é o afastamento das religiões da vida política, mas seu devido distanciamento das instituições básicas do Estado. (DINIZ, 2011, p. J7)

A religião tem relevância social e o potencial de construir uma ética de ação política pela responsabilidade social e solidária e de colaborar nos processos de democracia, cidadania e garantia dos Direitos Fundamentais. Assim, a colaboração da religião é aceitável desde que de interesse público e não da promoção de suas convicções em particular.

4 Considerações Finais

Neste ensaio buscamos evidenciar a importância da garantia da laicidade para a democracia, inclusive a democracia religiosa, e o exercício amplo da cidadania. A laicidade é a garantia de um espaço democrático onde se articulam as diferentes filosofias particulares em todos os âmbitos da esfera pública e a garantia da liberdade de consciência, de crença e de culto que faz parte dos direitos fundamentais da Constituição Brasileira. “O Estado laico é em sua essência um instrumento jurídico-político para a gestão das liberdades e direitos do conjunto dos cidadãos [e das cidadãs]” (BLANCARTE, 2008, p. 28). A garantia do estado laico é, portanto, simultaneamente processo e resultado da construção da democracia em seu sentido mais amplo, que considera também as assim chamadas minorias, pois “o Estado Laico protege melhor as minorias ao garantir a livre existência da manifestação da diferença” (SEPULVEDA, 2008).

E se a democracia não faz uso de nenhum sistema religioso para fundamentar todas as suas instituições, todo o seu direito político e social, família, pátria, propriedade, soberania; se ela se apoia tão-somente na igual dignidade das pessoas humanas, chamadas aos mesmos direitos e convidadas a um respeito recíproco; se ela se conduz sem nenhuma intervenção dogmática e sobrenatural, mas apenas pelas luzes da consciência e da ciência; se ela não espera o progresso senão do progresso da consciência e da ciência, vale dizer, de uma interpretação mais ousada do direito das pessoas e de um mais eficaz domínio do espírito sobre a natureza; se é assim, tenho então todo o direito de dizer que ela é fundamentalmente laica, laica tanto na sua

essência quanto nas suas formas, tanto no seu princípio quanto nas suas instituições, tanto na sua moral quanto na sua economia. Ou melhor, tenho o direito de repetir que democracia e laicidade são idênticas.²⁰⁹

Neste momento crítico em que vivemos em que se difunde discursos de ódio ao diferente, discursos de intolerância religiosa e fundamentalismos que vão penetrando nos diversos âmbitos políticos e espaços institucionais, é essencial resgatarmos a laicidade e os princípios da democracia. As narrativas do fundamentalismo religioso e o uso da religião como instrumento de afirmação de uma política de discriminação e exclusão precisam ser questionadas e neutralizadas. Do contrário, colocamos a democracia em risco e excluimos parte da população do pleno exercício da cidadania e dos direitos humanos fundamentais. Pois **democracia e laicidade são idênticas**.

Referências

ÁVILA, Maria Betania de Melo. Reflexões sobre laicidade. In: BATISTA, Carla; MAIA, Mônica (Org.) **Estado laico e liberdades democráticas**. Recife: Articulação de Mulheres Brasileiras/Rede Nacional Feminista de Saúde/ SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia, 2006.

BLANCARTE, Roberto. O porquê de um Estado laico? In: LOREA, Roberto. **Em defesa das Liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 19-32.

DINIZ, Débora. Quem tem medo da laicidade? **Jornal O Estado de S. Paulo**, 23/01/2011 Caderno Aliás, p. J7.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico**. São Paulo: Memorial da América Latina, 2009.

LOREA, Roberto Arriada (Org.). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

NÚÑEZ DE LA PAZ, Nivia Ivette; BENCKE, Romi Márcia (Orgs.). **Presidenta Dilma: en sororidad mujeres rescatan la historia**. São Leopoldo: Karywa, 2017.

SARMENTO, Daniel. Representação ao Procurador-Geral da República. Ministério Público Federal. Propositura de Ação Direta de Inconstitucionalidade. In: CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Ministério público em defesa do estado laico**. v. 2, Prática Processual. Brasília: CNMP, 2014, p. 12-29.

SEPULVEDA, José Antonio. Comentário sobre LOREA, Roberto Arriada. **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

²⁰⁹ Trechos do discurso de Castres, de 30 de julho de 1904. Disponível em: <https://groups.yahoo.com/neo/groups/secularismo/conversations/messages/5565>.

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

VITAL, Christina, LOPES, Paulo Victor Leite. **Religião e política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos humanos e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Heinrich Böll e Instituto de Estudos da Religião, 2012.

O PODER MIDIÁTICO DAS RELIGIÕES: poder e política na palma das mãos

*Ronaldo Sales*²¹⁰

Palavras-chave: Poder midiático; religião e política; laicidade a brasileira.

1 Introdução

Mesmo sendo um tema de bastante discussão nas esferas políticas, educacionais e religiosas, as questões relacionadas aos papéis do Estado e suas interlocuções com as religiões não são temáticas novas e ao mesmo tempo em que a necessidade do diálogo, às vezes de contração ou de retração, não é propriamente identificada como propriedade deste século. A proposta deste artigo é entendermos como a construção da laicidade na história da humanidade desenvolveu modelos das mais diversas práticas no mundo ainda mantém uma atual relevância.

Entender o uso da mídia para criação de conteúdo e como essas produções afetam a sociedade de um país declaradamente laico em sua essência, demarcando territórios cibernéticos e geopolíticos, tendo o espaço público como meta de alcance. Este artigo faz parte de um recorte específico de um projeto que analisar as últimas eleições eleitorais do Município de Nossa Senhora do Socorro – Sergipe.

Muitos fatos ocorridos através da relação entre Estado e religião (igrejas) no mundo provocaram uma diversidade relativa de modelos de laicidade. Cada um desses modelos possui uma relação direta entre as formas de compreensão dos processos de modernidade ocorridos nesses Estados e como as conquistas e derrotas provocadas pelo desencantamento das religiões nos últimos séculos contribuíram para a importância da delimitação da relação do Estado para com as religiões, ora assumindo uma posição laica, ora assumindo uma posição proselitista e em alguns casos um pseudo laicismo. De acordo com Camurça, é de extrema importância a necessidade de estabelecer um processo de compreensão através da comparação destes modelos:

Neste sentido, a perspectiva da comparação veio a se colocar no sentido de se pensar estilos distintos de laicidade(s), caminhos próprios de construção deste(s) regime(s), a partir dos diferentes pactos firmados entre as religiões e os Estados modernos em diversos recantos do globo. (CAMURÇA, 2017, p. 856).

²¹⁰ Graduado em Ciências da Religião e Mestrando do Curso de Pós Graduação em Ciências da Religião da Universidade Federal de Sergipe.

Não haverá um modelo único de aplicação de laicidade no mundo e nem tão pouco modelos que apresentem a mesma configuração em todo conjunto de sua aplicação. Entender a laicidade no Estado democrático brasileiro nos permitirá entender panoramas diferentes em fases diferentes da história político-religiosa do Brasil. Certo de que não basta apenas desconfessionalizar o Estado, mas cercá-lo de leis que garantam a sua autonomia com relação às amarrações com a Igreja, em sua grande maioria a Igreja Católica Apostólica Romana, de forma que os regimentos do Estado sejam capazes de governar sem a necessidade de uma legitimação da(s) Igreja(s). Claro que para o modelo francês, não bastou apenas à separação, ações voltadas à criação de uma identidade estatal que caminha contra as religiões de acordo com Ari Pedro Oro em seu artigo “A laicidade no Brasil e no Ocidente: algumas considerações” (ORO, 2011, p. 221-237).

No caso de Sergipe a Constituição Estadual de 1989, revisada para o Biênio de 2019-2021, possui uma série de garantias para a preservação da pluralidade religiosa no Estado. O segundo parágrafo do artigo 3º do texto desta Constituição fala dos direitos e garantias fundamentais e assegura proteção contra discriminação por motivo de raça, cor, sexo, idade, classe social, orientação sexual, deficiência física, mental ou sensorial, convicção político-ideológica, crença em manifestação religiosa. (Sergipe, 1989, p. 20). Este parágrafo segue o mesmo alinhamento da Constituição Federal.

Este resumo faz parte de uma pesquisa em andamento que será defendida no final do 2º semestre de 2021. Além da introdução a pesquisa possui um capítulo denominado entendendo a laicidade no Brasil, onde trataremos dos primeiros avanços da laicidade no mundo. Estaremos nesta primeira parte trazendo um panorama teórico dos principais temas que compõem os bastidores da laicidade: desencantamento, secularização e modernidade. Entendermos os diversos modelos de laicidade seguidos ao redor do mundo, entenderemos a laicidade no Brasil dentro de sua linha histórica e finalizaremos com o modelo que será utilizado nesta análise no caso o modelo de prluriconfessionalidade. A segunda parte será dedicada a análise do estudo de caso do papel dos agentes religiosos na cidade de Nossa Senhora do Socorro – Sergipe. Analisar o avanço de religiosos no alcance do mais alto cargo da esfera municipal. Perceber como esse mosaico se configura e identificar as arenas. Por fim identificar o papel das mídias sociais nos processos eleitorais e as produções efetivas acordos e leis registradas na gestão municipal e como a igreja influencia os agentes políticos e também o quanto os agentes políticos influenciam as igrejas.

2 Fundamentação teórica

A consciência de que vivemos em uma sociedade plural, nos permite perceber que os conceitos utilizados para a compreensão da construção de laicidade não são hegemônicas, conseqüentemente suas relações não podem ser padronizadas. Devemos contextualizar as informações de acordo com o arcabouço histórico-social, político-religioso e sua situação geopolítica de cada Estado. Sobre esta construção plural Paul Freston vai falar que “a relação da religião com a vida pública ao redor do mundo é extremamente variada, como também é a relação entre religião e Estado” (FRESTON, 2015). Em seu artigo “A laicidade no Brasil e no Ocidente – Algumas considerações” Ari Pedro Oro apresenta um panorama que detalhado da Europa em sua pesquisa em 2011.

Também serão utilizadas as análises teóricas de pesquisadores como Magali Cunha, Paul Freston, Joanildo Burity, Paula Monteiro, Emerson Giumbelli. As diversas modalidades de compreensão da laicidade e do papel da religião no espaço público. Mas principalmente nas análises realizadas pelos pesquisadores Marcelo Ayres Camurça, Péricles Andrade e Emerson Sena Silveira sobre a construção de pluriconfessionalidade no Brasil, a partir das construções teóricas de Roberto Blancarte.

3 Metodologia

Utilizado as análises de estudo de caso acerca da laicidade no Brasil, no Estado de Sergipe e mais especificamente no Município de Nossa Senhora do Socorro. Serão analisadas as dinâmicas sociopolíticas dos agentes envolvidos no processo das eleições municipais de 2016 e 2020 nesta cidade. Serão analisadas as leituras de material teórico e produção de fichamentos, leitura de material de campanha, entrevistas pré-elaboradas, coletas de dados de sites governamentais, análise de dados e produção textual. Além das extrações resultantes das pesquisas pela internet, as entrevistas serão redigidas e encaminhadas para aprovação prévia dos entrevistados. Formulários de autorização serão emitidos, sempre que necessário.

4 Resultados e Discussão

A pesquisa continua ainda em andamento mas espera-se entender as tensões acerca da autoridade sempre existirão, contudo, este tipo de projeto pode ser elaborado por agentesêmicos que respeitem as construções acadêmicas. A busca da análise do discurso do outro,

não apenas pela sua fala, mas as análises de suas construções simbólicas efetivadas ao redor do escopo deste projeto.

Durante o artigo analisaremos o uso das mídias e redes sociais que serviram para identificar estratégias de aproximação junto às comunidades religiosas principalmente de dispositivos utilizados pelos agentes religiosos. O primeiro deles foi tomado pelo Padre Inaldo, enquanto Prefeito, com a sanção da LEI COMPLEMENTAR Nº. 1.380 DE 10 DE DEZEMBRO DE 2019 que trata dos dispositivos do código de tributação do município. Foi inserido o Inciso XII do artigo 187 dizendo que “os imóveis locados integralmente para instalação e funcionamento de templos religiosos de qualquer culto, enquanto da vigência do contrato de locação, estará isento quanto à cobrança do IPTU”. Como boa parte das instituições religiosas deste município não possuem templos próprios, tendo o aluguel como alternativa de se situar geograficamente, a notícia foi comemorada pela diretoria municipal da UMESE – União de Ministros do Estado de Sergipe, que teve participação na formulação da lei juntamente com a bancada evangélica da Câmara de Vereadores do Município de Socorro. O projeto ainda prevê a isenção da TLF – Taxa de Licenciamento de Funcionamento para templos religiosos. As publicações da instituição e de boa parte de seus integrantes se encarregaram de fazer as divulgações. Vale ressaltar o apoio dado ao Padre pelos sacerdotes desta instituição durante as eleições de 2020.

Outro dispositivo também divulgado nas redes sociais durante esta eleição considerada atípica em virtude da pandemia foi a Lei 8.735 de 18 de agosto de 2020 sancionada pelo Governador Belivaldo Chagas que reconhece a atividade religiosa como essencial à população do Estado de Sergipe em períodos de crises ocasionadas por moléstias contagiosas ou catástrofes naturais, e dá providências correlatas. A lei é de autoria dos Deputados Estaduais Dr. Samuel Carvalho e Gilmar Carvalho. A repercussão também foi bastante positiva pelas instituições religiosas de todo o Estado, abrindo caminhos para que as bancadas evangélicas municipais seguissem o mesmo exemplo. A exemplo da Capital Aracaju e do próprio Município de Socorro. Esta talvez tenha tido um caráter de importância muito maior do que as diversas medidas de flexibilizações tomadas pelo Padre Inaldo enquanto prefeito.

5 Considerações Finais

O saldo final foi favorável ao Padre Inaldo que com 27.042 votos - correspondentes a 32,91%, vence o Dr. Samuel Carvalho que obteve 24.018 – correspondente a 29,23% e vence

Fábio Henrique que obteve 23.912 – correspondente a 29,10% dos votos segundo o TRE/SE. Claro que não há intenção de forjar um consenso acerca dos votos dos religiosos, visto que outros candidatos não citados também tiveram apoio de religiosos. O dissenso faz parte do jogo democrático, mas a visibilidade dos fluxos produzidos junto às instituições religiosas nas mídias sociais foram claramente evidenciados. Os exemplos dos reflexos das leis criadas para benefício de entidades religiosas podem evidenciar com exatidão o processo de trocas simbólicas entre políticos e religiosos na conquista do espaço público. O uso das mídias é um caminho sem volta. Alinhado também ao desejo da construção de uma área de domínio de consumos pelas grandes corporações que investem valores milionários para o aumento da conectividade das populações, reduzindo a distância entre a oferta e a procura.

Ainda existem muitas análises a serem garimpadas nas terras da antiga Freguesia de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro do Tomar da Cotinguiba, atual Município de Socorro. E que as próximas eleições prometem novas análises. Em março de 2021 o Evangelista Samuel Carvalho foi consagrado a Pastor da Assembleia de Deus – Ministério de Missão, pelo próprio Presidente o Pastor Virgínio José de Carvalho Neto - ex Senador da República. Há um forte questionamento da vitória do Padre Inaldo, tanto pelas denúncias de compra de votos, como pelo fato do município decidir apenas em um único turno. Portanto as próximas eleições prometem importantes análises.

Referências

ANDRADE, Péricles. SILVEIRA, Emerson Sena. *Laicidade flexível, religião e esfera pública no Brasil: Eleições Presidenciais 2018*.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BERGER, Peter Ludwig. *Rumor de anjos: a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural* / Peter L. Berger; tradução Waldemar Boff, Jaime Clasen. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, 37 pp.

CAMURÇA, Marcelo. *A questão da laicidade no Brasil: mosaico de configurações e arena de controvérsias*. Horizonte, Belo Horizonte, v. 15, n. 47, p. 855-886, jul./set. 2017.

CAMURÇA, Marcelo / SILVEIRA, Emerson José Sena da / ANDRADE, Péricles Morais de Andrade. *Estado laico e dinâmicas religiosas no Brasil: tensões e dissonâncias*. Horizonte, Belo Horizonte, v. 18, n. 57, p. 975-1001, set./dez. 2020.

COSTA, Maria Emília Corrêa da. *Apostamentos sobre a liberdade religiosa e a formação do Estado laico*. In: LOREA, Roberto Arriada (Org). *Em defesa das liberdades laicas*. Roberto Arriada Lorea/Ari Pedro Oro. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

CUNHA, Magali do Nascimento. *A ascensão da direita religiosa no Brasil contemporâneo*. In: LELLIS, Nelson (Org). *Religião e política à brasileira: faces evangélicas no cenário político*. São Paulo: Recriar, 2019.

ORO, Ari Pedro. *A laicidade no Brasil e no Ocidente: algumas considerações*. Civitas Porto Alegre v. 11 n. 2 p. 221-237 maio-ago. 2011.

SERGIPE. *Constituição (1989)*. Constituição do Estado de Sergipe: 1989 / Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe, 9ª ed. - Aracaju-SE: Assembleia Legislativa, 2019.

SERGIPE. *Lei ordinária nº 8.735 (18/08/2020)*. Reconhece a atividade religiosa como essencial à população do Estado de Sergipe em períodos de crises ocasionadas por moléstias contagiosas ou catástrofes naturais, e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe, 18/08/2020.

SOCORRO. *Lei complementar nº 1.380 (10/12/2019)*. Dispõe sobre a modificação de dispositivos do código tributário municipal, pertinentes ao parcelamento do itbi e as taxas de licença e de renovação do Município de Nossa Senhora do Socorro e dá outras providências. Câmara Municipal de Nossa Senhora do Socorro, Sergipe 10/12/2019.

SER OU NÃO SER LAICO: OS LIMITES DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Francisco Mauro da Silva Menezes²¹¹

Palavras-chave: Política, educação, ensino, religião, laicidade.

1 Introdução

A reflexão sobre o diálogo dos conceitos de Educação Religiosa e Ensino Religioso-ER pelos agentes sociais, que de uma forma ou outra, estão envolvidos com este ambiente de conhecimento e suas interações com o conceito de laicidade é o objeto desse Artigo. Para a compreensão do alcance, uso e os limites desses conceitos em nossa sociedade, utilizaremos como referencial teórico a perspectiva de (BACZKO, 1995; CASTORIADIS, 1982; BOURDIEU, 1989) sobre o controle dos bens simbólicos como condição necessária para o entendimento da intervenção permanente ao longo do tempo histórico da confessionalidade no campo do Ensino Religioso.

A diferenciação do significado de Educação Religiosa e Ensino Religioso em uso na legislação Brasileira é fundamental para compreendermos o lugar desses conceitos e suas operacionalidades no cotidiano social brasileiro. Para isso, utilizaremos o conceito de W. Gruen que entende a Educação Religiosa com sendo uma educação de fé e o Ensino Religioso como parte do Conhecimento da Religiosidade. (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2020).

Por fim, o caráter laico do Estado Brasileiro depende da delimitação, tanto da Educação Religiosa, quanto do Ensino Religioso conforme prescreve a Legislação própria da matéria, que teve uma inflexão com o Acordo Santa Sé e República Federativa Brasileira em 2010. Através de um diálogo, como método de exposição do Artigo, objetiva-se uma análise reflexiva para o debate sobre a fragilidade da laicidade do Estado Brasileiro na questão do lugar do Ensino Religioso (ER) no Brasil.

2 O Controle dos Bens Simbólicos e o conhecimento da religiosidade.

Para fundamentar essa reflexão sobre as diferenças e limites dos conceitos de Educação Religiosa e Ensino Religioso traremos para o debate concepções teóricas, que tratam do fenômeno social e político que procura controlar o patrimônio simbólico e religioso

²¹¹ Graduado Bacharel/Licenciatura plena em História pela UFPa. Atua na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, como Professor da Educação Básica. Contato: maumenezes54@gmail.com

das sociedades. O teórico Bronislaw Baczko (1995) chegou a formular um conceito de Imaginário, considerando a existência de uma comunidade de imaginação ou de sentido.

A imaginação social no pensamento do autor, além de fator regulador e estabilizador da ação social, também permite que os modos de sociabilidade existentes não sejam considerados definitivos e como os únicos possíveis (fenômeno da permanência históricas dos mecanismos de controle social), por isso os conflitos sociais afloram em torno de diversos temas.

O exercício do poder simbólico, segundo o autor passa pelo controle, reprodução e constante reelaboração dos **bens simbólicos**, por aqueles que exercem a hegemonia política na sociedade considerada. Daí a observação sobre as mudanças da legislação sobre matéria educacional após 1988 com a promulgação da Constituição Cidadã, mais precisamente o advento da LDB/96 e outras normativas ligadas ao fenômeno educacional vão ao encontro dessa reflexão.

O imaginário é condição necessária das relações humanas, possibilita a própria ação dos agentes sociais no espaço-tempo da vida social. Portanto, a luta por uma escrita legislativa que garanta o interesse de um o Estado (Vaticano) sobre outro (República Federativa do Brasil) no aspecto de estabelecer a confessionalidade no interior da Escola Secular, confirma o pensamento de Baczko sobre a importância do controle dos bens simbólicos de um povo.

Outro teórico que trabalha o controle social pela via da manipulação dos conceitos e das representações sociais é Castoriadis (1982), que em seu livro “A Instituição Imaginária da Sociedade”, especificamente no capítulo III, realiza uma reflexão sobre as relações entre o fenômeno da alienação e o da criação das instituições.

O entendimento da reflexão que Castoriadis desenvolveu revela que a sociedade em sua temporalidade específica é criada, organizada e dirigida por um conjunto de procedimentos que tem como fim a manutenção do status quo daqueles que querem a manutenção do seu poder.

Pelos dados trazidos no trabalho de Gonçalves (2019) sobre intolerância religiosa no espaço mais geral da Educação percebemos uma luta encarniçada pelos poderes dos bens simbólicos no campo da religiosidade nacional.

Cabe aqui reforçar esta ideia com uma afirmação de Pierre Bourdieu (1989), que vê a legitimação de um determinado poder simbólico como uma ocultação da arbitrariedade desse mesmo poder.

As pesquisadoras Oliveira e Koch (2021) apresenta em seu artigo os conceitos de colonialidade e decolonialidade na perspectiva de uma intervenção através do processo da Educação no sentido de revalorizar a cultura ancestral da Abya Yala (América Latina). Assim, escreve a autora, "A colonialidade, como a conhecemos a oeste do Atlântico, se originou com a invasão, conquista, dominação e colonização eurocêntricas aos povos e territórios de Abya Yala, subjugados, espoliados e renomeados pela "cruz e pela espada" como América e América Latina." (OLIVEIRA; KOCH, 2021, p. 575).

Podemos perceber que na América Latina a luta pelo controle e imposições dos bens simbólicos foi a grande estratégia da parceria entre Igreja e Estado para a dominação social do período colonial, que se resume na frase "pela cruz e pela Espada". Essa constatação histórica vem reforçar o pensamento de Baczko, na medida que, um projeto de dominação só tem êxito quando os bens simbólicos do dominador se impõem sobre a memória e o imaginário social dos povos dominados.

A "decolonialidade" visa na perspectiva da autora, um revigoramento cultural dos povos das Américas, através da valorização da diversidade cultural via Educação. As reflexões feita em seu artigo apontam para um investimento na formação de docentes comprometidos com uma educação que privilegia a valorização das diferenças e das diversidades culturais.

3 A diferenciação do conceito de Educação Religiosa e o Ensino Religioso

No campo do Imaginário social construído ao longo dos séculos pelas interrelações dos agentes sociais instituídos pelos portugueses, indígenas, africanos e outros povos, que de alguma forma, contribuíram para o conjunto e formação dos bens culturais acumulados, que influenciaram e influenciam nossa identidade social, estão os conceitos de religião e religioso, assim também os conceitos de educação e ensino.

As composições desses conceitos foram e são matéria de grandes debates em todas as frentes: no campo religioso, jurídico, político e, sobretudo, no da educação formal. Muitas leituras importantes e interpretações, as mais diversas, sobre esse tema já foram escritas e intensamente debatidas em fóruns, assembleias e em diversos espaços sociais e privados.

Assim podemos dizer que existe uma Educação Religiosa disseminada em todas as esferas sociais em nosso país e um Ensino Religioso (ER) sendo construído nas escolas públicas do Brasil, que ora reflete essa educação mais geral religiosa, ora procura fazer valer o conceito de laicidade inerente a natureza do Estado brasileiro a partir de 1891.

Como podemos definir essas nomenclaturas para que o pensamento não caia em armadilhas conceituais polissêmicas e gere uma profusão de interpretações diversas sobre a natureza do Ensino Religioso nas Escolas Públicas de nosso País?

O trabalho de Carlos e Escarião (2017, p. 182) esclarece a questão quando explica o caráter e o papel sócio-histórico da escola formal e dos processos de educação mais geral na sociedade. Diferenciando o significado de ensino-aprendizagem e educação.

Seguindo as pisadas do pensamento de Baptista e Siqueira (2021) sobre a distinção e o esclarecimento do pensador W. Gruen em relação a definição da ideia de Educação Religiosa (Catequese) e Ensino Religioso foi, segundo os autores, um marco paradigmático para o entendimento desses conceitos tão parecidos, mas com significados e sentidos tão diferentes.

Seguindo esta orientação conceitual podemos constatar essa diferenciação já trabalhada anteriormente por W. Gruen extraído de nossa Legislação lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que rege todos os passos e procedimentos no campo da Educação formal.

Logo, devemos por lei ter esse entendimento sobre a ideia de educação escolar, que se realiza por meio do ensino, em instituições próprias, mas está vinculada ao mundo do trabalho e das práticas sociais. Segundo Cecchetti (2020, p.13), "Tanto a BNCC quanto as DCN, ratificam que o objeto de estudo do Ensino Religioso é o conhecimento religioso. Este é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, especialmente pelas Ciências da Religião".

Neste sentido e direção a escrita de Carlos e Escarião sobre as competências e orientações dos PCNs relacionados ao ER não deixa dúvidas sobre o papel e a importância do Ensino Religioso para a sociedade brasileira, que tem como futuro a construção de uma convivência social de respeito pelas diferenças e multiplicidades culturais que são herança do processo de formação social do povo brasileiro.

Logo, a Educação Religiosa confessional se processa predominantemente no espaço mais geral da sociedade, segundo o Art. 1º da LDB, pois está no campo do conceito mais geral de Educação, assim ela se processa nas Igrejas, nas praças, na família, isto é, em todos os espaços sociais possíveis para sua prática. Então não devemos confundir o alcance desses conceitos de Educação Religiosa (educação da fé) e Ensino Religioso (ER) em nossa sociedade.

Em artigo intitulado "A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas" (SEPULVEDA, 2017) expõe de modo claro a importância do ensino religioso em um Estado

Laico, em função da contribuição da disciplina ER ao fortalecimento dos laços democráticos e a consolidação de uma sociedade pluralista em ideologias, crenças e ritos como é a sociedade brasileira.

Definir o locus e o papel do ER em um contexto de democracia de baixa intensidade como dizem os autores é de fundamental importância, pois o esclarecimento do uso do conceito de Ensino Religioso e sua aplicabilidade no espaço escolar e científico é fulcral para o distanciamento do confessionalismo e do proselitismo no âmbito da Educação Formal. Sepulveda (2017) conclui seu raciocínio afirmando que devemos combater o ensino religioso que desenvolve algum tipo de credo religioso no âmbito da escola.

Logo a caracterização e apropriação do conceito ensino religioso no 1º parágrafo do Decreto 7.107/10 (BRASIL, 2010) expressa a influência do Poder da Santa Sé, que introduziu novamente na esfera da Educação Escolar a confessionalidade gerando um paradoxo jurídico, pois o Estado Brasileiro desde o Decreto 119-A de 1890 se tornou laico.

O decreto 7.107/10 é expressão e prova da reflexão que Bourdieu (1989) faz sobre o controle dos bens simbólicos na sociedade e sua eficácia na perspectiva da manutenção de certos interesses "coloniais" em nossa educação.

O apostó, "*católico e de outras confissões religiosas*", introduz no campo restrito do Ensino Religioso (educação escolar) uma característica, que não faz parte da natureza do Ensino Religioso, pois o ensino religioso não está ligado a nenhuma confissão e não é católico, visto que o Fenômeno Religioso ou o seu conhecimento é patrimônio cultural da humanidade e existe independente de qualquer apropriação imagética social e não é propriedade de nenhuma instituição, mesmo milenar como a Igreja Católica.

Para contribuir com esse raciocínio, CECCHETTI (2020, p.13) expõem o objeto e os objetivos do Ensino Religioso-RE a luz da LDB, quando afirma que, "Tanto a BNCC quanto as DCN, ratificam que o objeto de estudo do Ensino Religioso é o conhecimento religioso. Este é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, especialmente pelas Ciências da Religião"

Portanto a hegemonia de uma crença sobre as outras sufoca o ensino religioso, visto que a facultatividade da disciplina permite que um número enorme de discentes não participem de uma aula limitada a uma fé específica. Prejudicando a promoção da tolerância religiosa e de uma cultura de paz, que são alguns dos objetivos do ensino religioso segundo a LDB/96.

Sobre as consequências que o Acordo entre o Estado do Vaticano (Santa Sé) e a República Federativa Brasileira, a reflexão de Baptista e Siqueira (2020) expressa o impacto do acordo que gerou as possíveis intervenções na perspectiva de alteração da Letra de Lei da LDB/96, em função da ideia de o Ensino Religioso ser, "católico".

4 A laicidade do estado brasileiro em perigo

Em 27 de setembro de 2017 o EL PAIS²¹², publicou uma reportagem sobre a decisão do STF sobre a promoção de ensinar crença específica em aula de religião. A reportagem entra nos bastidores e nas considerações dos Ministros que por 6 votos a 5 decidiram que o ensino religioso pode ser confessional e isso não fere a natureza do Estado Laico e o Decreto de 1890.

Segundo a matéria, "O STF, por 6 votos a 5, contraria assim a Ação Direta de Inconstitucionalidade da Procuradoria Geral da República, que "cobrava que o ensino público religioso fosse sempre de natureza não confessional e facultativo", sem predomínio de nenhuma religião, como já estabelece a Constituição"

A Ministra Cármen Lúcia desempatou a votação e com isso, pois fim, a ADI promovida pela PGR com a seguinte afirmação "Não consigo vislumbrar nas normas autorização para o proselitismo ou catequismo. Não vejo nos preceitos proibição que se possa oferecer ensino religioso com conteúdo específico sendo facultativo"²¹³.

A sustentação conceitual da Ministra foi o fato do ensino religioso ser facultativo, ou seja, fica na sala quem quer ou quem permite, logo em nome da liberdade religiosa e ferindo o pluralismo de crenças, a prática do ensino religioso ficou prejudicada, pois se o professor optar em oferecer sua fé, em sala de aula, as outras matizes de crenças ficam em segundo ou terceiro plano, produzindo a descaracterização da natureza do ensino religioso, que deveria promover a cultura da paz e o respeito pela pluralidade religiosa em nosso País.

A metodologia ora usada é de caráter bibliográfico e reflexiva, pois intenta produzir um diálogo com alguns autores e textos que estão ligados a questão do papel do ensino religioso, frente ao processo mais geral da educação religiosa e suas relações com o Estado Brasileiro. Sabemos da importância, influência e poder da Igreja Católica na formação social e espiritual

²¹² Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/31/politica/1504132332_350482.html. Acesso em: 10 jul. 2021.

²¹³ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/31/politica/1504132332_350482.html. Acesso em: 10 jul. 2021.

do povo brasileiro, do nascer ao morrer estamos sobre o manto da Igreja. Somos batizados e recebemos a extrema unção e somos lembrados sobre a lápide com a cruz de Cristo.

A grande inflexão nesse fluxo da influência e poder da Igreja foi a passagem do Estado Imperial para o Estado Republicano, que por influência dos positivistas brasileiros e por força das mudanças na Europa e na América do Norte, a legislação separou a Igreja do Estado e com isso a Educação como instituição promotora do ensino confessional passou a ser administrada pelo poder da República Brasileira com uma orientação secular.

A reflexão que Mariano (2011, p.244-245) realiza sobre os conceitos de Laicidade e secularização contribui para o entendimento da lógica que rege a ideia de um Estado Laico. No seu artigo intitulado "Laicidade à brasileira Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública", o autor desenvolve um pensamento que procura diferenciar e colocar em seus devidos lugares os usos dos conceitos de secularização e laicidade da sociedade brasileira.

O entendimento do autor sobre o significado do termo laico, está ligado a uma condição de pluralismo cultural, ou seja, só pode existir uma razão para o uso do termo, quando em uma dada sociedade, o Estado, deve defender e garantir com isonomia os direitos dos diferentes interesses e crenças que circulam no interior da sociedade.

Sobre o conceito de secularização, o autor expõe uma nítida diferença de entendimento e uso, porquanto implica na total exclusão do religioso, no limite da análise, das relações sociais. Viver em uma sociedade secularizada é viver sem a influência de qualquer instituição religiosa na gestão do Estado e no convívio social.

Partindo da ideia de Mariano sobre a noção de laicidade. Podemos inferir que a ameaça a laicidade do Estado, não é o fenômeno da religiosidade, pois é dever do Estado garantir a livre expressão dessa religiosidade, mas a confessionalidade dessa religiosidade mais geral no espaço da Educação Escolar. Sobre o assunto Salles e Gentilini (2018) desenvolvem a seguinte afirmação, que no Brasil existe um "pacto silencioso" entre a Igreja e o Estado por influência de um passado de alianças.

A decisão do STF comprovou o monopólio do Vaticano sobre os bens simbólicos de nossa religiosidade, reafirmando o referencial teórico elencado acima, pois o controle do imaginário social e suas representações, assim como todas os ritos e celebrações mantidas por um calendário anual, condiciona o comportamento coletivo e com isso justifica e legitima a intervenção da Igreja/Estado (vaticano) nos assuntos da República Brasileira, ferindo de morte o princípio da Laicidade como norteador da Ação do Poder do Estado na sociedade.

Outra ferida que coloca em xeque a laicidade do Estado Brasileiro é a crescente participação dos pentecostais na Estrutura do Estado, mais precisamente no Legislativo Federal, com a fundação do PRB (Partido Republicano Brasileiro) ligado à Igreja Universal. Esse braço político de uma agremiação religiosa fere o princípio do Estado Laico, na medida que, através do legislativo Federal a Igreja Pentecostal consegue o "apoio" do Estado, via aprovação de leis, que favoreça seus interesses enquanto entidade religiosa. Neste caso há uma invasão do religioso no interior de uma instituição laica.

Reforçando a reflexão sobre a fragilidade do Estado Brasileiro como uma instituição laica, o artigo intitulado " Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos" (RANQUETAT Jr, 2008), trabalha e esclarece a ideia de que com o avanço do fundamentalismo pentecostal desse a década de 1980, reacende a ideia de dessecularização em função da penetração de movimentos religiosos na cena política.

Sobre o assunto temos a reflexão onde Rodrigues (2012) desenvolve uma análise sobre as particularidades/especificidades do conceito de laicidade e suas características tanto na Europa, quanto no caso brasileiro e revela que no caso do Brasil, a laicidade foi absorvida pela característica mais definidora do Estado Brasileiro, ou seja, uma laicidade patrimonialista.

5 Considerações Finais

Trabalhamos as noções de Educação Religiosa como um aspecto mais geral da Educação entendida como processo social e histórico esculpida no Art. 1º da LDB, como também esclarecemos via legislação, o papel e os limites do Ensino Religioso (ER) como sendo um componente da Educação Escolar.

A definição desses conceitos de Educação permitiu aprofundar o entendimento sobre o alcance do ensino religioso e seu status quo, que está na esfera da laicidade do Estado.

Portanto, não confundindo-se com a Educação mais geral, lugar da Educação Religiosa, que tem na figura do Estado Laico a garantia de sua existência sem nenhum embaraço, pois a Constituição Brasileira garante a liberdade de cultos e a tolerância religiosa.

Logo, a confessionalidade é um direito dentro do espaço público mais geral, mas o Ensino Religioso é patrimônio do Estado, na medida que é componente do currículo educacional, com características próprias e tendo como objeto de conhecimento o Fenômeno Religioso, que não é patrimônio das Religiões ou de uma religião específica, mas objeto de estudo e pesquisa da Ciência Humanas e das Ciências da Religião.

Então podemos dizer que o Ensino Religioso é garantido pelo Estado através de Leis, decretos e normativas e o princípio da laicidade está garantido, pois não se trata de tutelar um bem simbólico mais geral, no caso a religião, mas garantir o estudo sobre os bens simbólicos e seus fundamentos na perspectiva de promover a tolerância religiosa e uma maior compreensão sem proselitismos do Fenômeno Religioso nas Sociedades em todos os tempos e lugares.

Referências

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: *Enciclopedia Enaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1995.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli do Prado. *Ensino Religioso na escola pública brasileira e a questão da laicidade*. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p.3360, jan./abr. 2020.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S.A, 1989

BRASIL. *Decreto nº. 119-A, de 07 de janeiro de 1890*. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm.

BRASIL. *Decreto nº. 7.107, de 11 de novembro de 2010*. 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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CARLOS, Dafiana Socorro Soares Vicente, ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. *Revista Educare*, João Pessoa, PB, v. 1, n. 2p. 173-200, jul./dez.2017.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

CECCHETTI, Elcio. *Ensino Religioso: contextos e perspectivas atuais*. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 10-14, jan./abr. 2020.

GONÇALVES, Wesley da Silva. O ensino religioso nas escolas públicas: debate sobre a inclusão das minorias e a representatividade de suas identidades. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 28, 5 de novembro de 2019.

JORNAL, *El País*. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/31/politica/1504132332_350482.html.

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. <https://www2.ufjf.br/ppcir/files/2013/10/texto-1.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de, KOCH, Simone Riske. Formação Docente e Ensino Religioso: Exercícios Decoloniais em Territórios Latino-Americanos. *Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 573-588, jan./abr. 2021.

RANQUETAT Jr, Cesar A. *Laicidade, laicismo e secularização: Definindo e Esclarecendo Conceitos*. <https://periodicos.ufsm.br>. Acesso em: 27 jul. 2021.

RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p.149-174, jan./mar. 2012.

SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. *Desafios do ensino religioso em um mundo secular*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Camp-SP), Campinas (SP), Brasil. <https://www.scielo.br/j/cp/a/fw4YP4J9xMgJmJkg4j474cL/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SEPULVEDA, Denize, SEPULVEDA, José Antonio. A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas Educação. *Revista do Centro de Educação*, vol. 42, núm. 1, pp. 177-190, 2017.

O PAPEL DO ESTADO COMO PROMOTOR DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE DIVERSIDADE RELIGIOSA NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

*Enio de Viveiros Andrade*²¹⁴

*Raimundo Márcio Mota de Castro*²¹⁵

Palavras-chave: Estado Brasileiro; Políticas Educacionais; Escola Pública; Ensino Religioso Escolar; Diversidade Religiosa;

1 Introdução

Este estudo tem como objetivo discutir o papel do Estado Brasileiro como promotor de Políticas Educacionais em favor da diversidade religiosa e, para tal, problematizar que caminho se faz necessário pelo Estado rumo às Políticas Educacionais que promovam a defesa da diversidade religiosa que é evidente em um país multicultural como o nosso. A demanda da diversidade religiosa é algo que se faz presente em diversos contextos sociais e, levantar essa questão, discutir e promover o respeito e tolerância acerca dessa temática é algo inadiável. Muitas pessoas no contexto social são tolhidas quanto à liberdade de expressão religiosa e, são limitadas no exercício dessa liberdade, o que pode gerar diversas consequências.

Portanto, a cultura dos indivíduos precisa ser problematizada a partir de então, pois, outro caminho diferente, só traria a propagação do ódio, preconceito, violência e intolerância, elementos inadmissíveis em um mundo em que cada vez mais os indivíduos precisam fazer valer os direitos dos indivíduos, bem como a promoção da paz social e harmonia entre as pessoas, uma vez que há novas expressões religiosas que se multiplicaram na virada do milênio o que, na verdade, fizeram emergir diversas religiosidades, novas religiões, novas reformulações de igrejas já existentes como as cristãs, bem como uma intensificação da espiritualidade, religiões orientais, espiritualistas e um voltar para o sobrenatural (GAARDER,2005). Dessa forma, diante dessa demanda, o Estado poderá ser o promotor do

²¹⁴ Mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologia pela UEG. Professor substituto de História no CEAR/UEG e professor de História do Ensino Fundamental II da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, Goiás. Contato: eniovandrade@hotmail.com

²¹⁵ Professor Doutor do programa de mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás. Contato: raimundo.mota@ueg.br

equilíbrio social no campo da tolerância religiosa no contexto dessa diversidade cultural religiosa.

Sendo assim, dentro da Metodologia procuraremos buscar uma aproximação com Método Fenomenológico, aplicação da Abordagem Qualitativa com objetivos exploratórios e, utilizaremos no quadro teórico as bibliografias que discutem essa questão do Estado e a promoção da diversidade religiosa por meio de políticas públicas, bem como o âmbito da escola pública como meio de evidenciar essa contribuição. Portanto, será um estudo sobre o Estado e suas Políticas Educacionais para a diversidade religiosa, tendo o espaço da escola pública como um meio de trabalhar o respeito e a tolerância religiosa.

2 O Estado Contemporâneo e a demanda da Diversidade Religiosa

Fausto (2002), nos traz a singularidade de como se deu o nosso Estado Brasileiro, logo depois da proclamação da república em 1889 tivemos várias configurações de governo: o governo provisório, os governos oligárquicos, o governo de Vargas sob uma ditadura civil, a abertura democrática nos anos 50 e 60 do século passado, posteriormente o Regime Militar, bem com a Redemocratização do Brasil a partir de 1985. E, na verdade houve nessas configurações políticas ideias voltadas ora para a concepção mais liberal, ora para o intervencionismo estatal e, por último para o neoliberalismo. Esse neoliberalismo presente em nossa economia e política brasileira desde os anos de 1990.

Quanto à política, Rouanet (2005) afirma ao criticar o conceito de pós-modernidade, que vamos ter no cenário político não uma nova política de ruptura, na verdade, o que ocorreu foi um enriquecimento do campo político marcado pelo surgimento de novos atores, tais como movimentos sociais das mulheres, dos pacifistas, ecologistas, homossexuais, etc. É justamente essa condição social e política que podemos presenciar na atualidade em quase todo o mundo e, de forma prática o Estado segue com uma configuração mista ao seguir a tendência de regulação da economia e manutenção do bem-estar social ao mesmo tempo que transfere essas funções ao setor privado de forma simétrica e complementar (ROUANET, 2005).

Justamente nesse contexto de novos atores políticos cobrando direitos dos indivíduos, que devemos ficar atentos quanto ao papel do Estado Brasileiro no sentido de desenvolver Políticas Educacionais em favor da valorização da diversidade religiosa no Brasil. São em muitas necessidades sociais que o Estado acaba sendo omissos e, não presente, tanto na elaboração, com na implementação de políticas que possam contribuir para o

desenvolvimento econômico e social da sociedade brasileira, pois agindo dessa maneira o Estado acaba que se posicionando dentro daquilo que Mendes(2009) afirmou: “a não ação do Estado”, o que leva ao sufocamento da participação democrática , suprimindo os direitos individuais e a liberdade dos indivíduos como sociedade contemporânea.

No contexto do desdobramento sociopolítico na atualidade com a presença de vários grupos sociais que reivindicam seus direitos individuais, podemos destacar a demanda da diversidade religiosa. Segundo Aquino (2014), com valorização da diversidade cultural, sobretudo, religiosa, declarada pela Organização das Nações Unidas em 1980 e, dos programas de valorização à diversidade, inclusive religiosa, no Brasil a partir de 2010, poderemos ver um impulso para a crítica à hegemonia de alguma religião, no caso, da cristã, no Estado Brasileiro, que influenciou e influencia a disciplina de Ensino Religioso Escolar na escola pública brasileira.

Há uma demanda de valorização da diversidade religiosa do Brasil, tendo como meio dessa valorização à escola pública que, faz parte do Estado Brasileiro. Sendo assim, não se trata de impor uma hegemonia ideológica ou um tipo de ecumenismo, mas na verdade, respaldar as atividades escolares em ambiente público de forma que não valorize uma religião específica em detrimento das demais. Essa atitude, perpassa pela contribuição da escola pública, mas advém de Políticas Educacionais que tratem dessa temática, afinal de contas, a paz social e a tolerância, inclusive religiosa, perpassa pela política de Estado, no sentido, até de cumprir com que é nato ao Estado Contemporâneo, garantir os direitos dos indivíduos que fazem parte da sociedade.

Pinsky (2012) afirma que esses direitos dos indivíduos são, na verdade, a corroboração do ser cidadão, pois os direitos civis e políticos dependem dos direitos sociais, tais como a riqueza coletiva demonstrada pelo acesso à educação, ao salário justo, à saúde e, à velhice tranquila, por exemplo. Essa discussão está em concordância com o que a nossa Constituição Federal de 1988 diz acerca da cidadania: “[...] constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] II - a cidadania” (BRASIL, p.11). Portanto, o Estado Brasileiro, por meio da escola pública, pode e deve assegurar na pauta da cidadania a valorização da diversidade religiosa, pois isso está inserido no processo de atribuição do Estado em garantir os direitos dos indivíduos que sofrem preconceitos diversos por ser de outras religiões não hegemônicas, e, que devido a construção sociocultural, ainda impõem de forma preponderante suas ideias e crenças no espaço da escola pública.

É bastante claro ainda que se faz necessário esse tipo de política educacional, pois

estamos ainda nesse processo de expansão da defesa dos direitos dos indivíduos, que com certeza implica também no desenvolvimento mais pleno da cidadania. Trata-se de um processo, devido as próprias contradições socioculturais que demarcam a nossa história brasileira. Considerando isto, reportamos o que Rouanet (2005) diz sobre um resgatar e completar do projeto de modernidade, pelo qual está inserido em sua essência o indivíduo. Lógico, o indivíduo que tem perante a lei os mesmos direitos que os outros indivíduos, direitos efetivados e, não só apresentados na abstração da lei.

Porque o Estado Brasileiro deverá promover por meio de Políticas Educacionais formas de combater o preconceito, à intolerância e o desrespeito à diversidade religiosa, e, isso se dá também no espaço da escola pública, que por sua vez tem por objetivo cumprir as diretrizes. Mas não só para cumprir tabela, pois a escola pública deverá debater e discutir meios de minimizar esse tipo de problema através da instituição de ações pedagógicas a partir de todo o contexto escolar: Projeto Político Pedagógico, disciplina de Ensino Religioso Escolar, práticas docentes, etc.

Dizer que faz parte da atividade pedagógica de uma determinada escola pública a valorização da diversidade religiosa de seus estudantes e, na verdade as ações no âmbito escolar não serem coerentes com o discurso, significará o que Skliar (2003) disse sobre o “outro burocrático”, ou seja, a escola, na verdade, estaria apenas disfarçando e maquiando quanto à responsabilidade de cumprir o papel da formação de pessoas para a construção de uma sociedade que saiba respeitar e valorizar a diversidade religiosa, por isso a urgência de Políticas Educacionais que efetivem ações pedagógicas em favor do exercício da cidadania, tendo em vista a formação docente do professor de ensino religioso se faz tão necessárias.

3 Formação Docente como Política Educacional para a promoção da Diversidade Religiosa no espaço da Escola Pública

O processo de laicidade em nosso país, conforme Aquino (2014), se deu não de forma laicista²¹⁶, e sim, caracterizada pela influência do cristianismo católico e, posteriormente por outras igrejas cristãs, por isso o Estado Brasileiro precisa adotar Políticas Educacionais nas escolas públicas que valorizem a diversidade religiosa do Brasil. E, isso demandará algumas rupturas! Mesmo com o Decreto 19941/1931, que instituiria a disciplina do Ensino Religioso Escolar, o fato de não ser disciplina de matrícula obrigatória, abriu a brecha para a influência

²¹⁶ O historiador Mauricio Aquino afirma que o Estado ser laicista consiste em ser um Estado irreligioso, que faz negação a qualquer tipo de fé religiosa. (AQUINO, 2014, p. 119).

da religião cristã impondo à disciplina a configuração de objeto de fé, bem como moralizante – de resgate dos jovens em situação de risco social (AQUINO, 2014).

Mas a questão não está apenas na forma de laicidade do Estado Brasileiro, está também na forma que a legislação educacional estabelece em seu Artigo 33 sobre a disciplina do Ensino Religioso. Aquino(2014) nos mostra que a nova redação do Artigo 33 assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, sem espaço para o proselitismo. Uma coisa é a legislação afirmar o emprego da diversidade religiosa, e outra coisa é saber se, de fato, essa diversidade está sendo respeitada como forma de fazer valer os direitos dos indivíduos, portanto, do exercício da cidadania. Alguns pontos não resolvidos nessa legislação para o Ensino Religioso Escolar são vistos como elementos que acabam apontando diversas interpretações, deixando lacunas que aumentam mais ainda o conflito em torno dessa temática.

Aquino (2014) afirma que, as lacunas da legislação sobre o Ensino Religioso Escolar começa pelo o próprio nome, pois reporta os primórdios da catequização no Brasil e, o Ensino Religioso confessional nas escolas no período do império no Brasil (CASTRO,2009). Outra coisa é afirmar nessa lei ainda que, não poderá ter o proselitismo religioso, contudo, aponta a busca pelas instituições religiosas na construção do currículo da disciplina do Ensino Religioso. Sendo assim, a legislação abre brecha ou ainda caracteriza resquícios de um passado em que prevaleceu a hegemonia religiosa cristã no Brasil e, que não foi posta um ponto final nessa hegemonia mesmo sendo estabelecido que o Estado Brasileiro passaria ser laico a partir da Constituição de 1891, promulgada após a proclamação da República. Portanto, a implementação de Políticas Educacionais promovendo a valorização da diversidade cultural religiosa estaria numa dinâmica de superação das limitações da própria legislação que aborda o tema, bem como dessa forma de laicidade configurada na nossa história brasileira.

A demanda da diversidade religiosa se faz presente em nossos dias e, é importante ter Políticas Educacionais que observassem mais essa questão e, procurassem trazer uma síntese para as contradições que se estabelecem diante da temática como já discutimos anteriormente. Gaarder (2005) nos traz um olhar para o florescimento de uma chamada nova espiritualidade na virada do milênio: ocorreu vários sincretismos, novas formas de religiões, novas religiosidades, novas expressões cristãs, etc. Somando a tudo isso com o que já, no caso do Brasil, é presente, tais como os cultos afro-brasileiros; cristianismo católico e

evangélico; religiões orientais, etc; poderemos visualizar a complexidade que existe na diversidade religiosa no Brasil.

Castro (2019) em seus estudos sobre o Ensino Religioso Escolar apresenta algo interessante para o contexto que estamos vivendo:

Para Galimberti esse processo de resgatar o sagrado é sintoma da inquietude do homem contemporâneo que, “criado na visão técnica como projeto de salvação, hoje percebe, à sombra do progresso, a possibilidade de destruição e, à sombra da expansão técnica, a possibilidade de extinção[...]” (CASTRO,2009, p,67).

Portanto, concluímos que após o processo de dessacralização na modernidade, mediante a intensificação da racionalização nela desenvolvida, o que podemos ver na atualidade é um rebuscar pela espiritualidade, de forma, que há reinvenções religiosas ou até mesmo a criação de novas religiões ou práticas religiosas independentes de uma instituição específica, o que ajuda a explicar para nossa sociedade a presença da diversidade religiosa. Nesse sentido, as Políticas Educacionais promovidas pelo Estado Brasileiro no objetivo de valorizar essa diversidade poderão direcionar a escola pública, e por sua vez o Ensino Religioso Escolar, tendo em vista outra perspectiva de atividade pedagógica. Sobre isso, Castro (2009) afirma que o Ensino Religioso Escolar poderá discutir o sagrado não sob uma ótica confessional religiosa, mas incorporando novas visões que diz respeito ao cuidado com o outro e com a natureza.

Diante dessa perspectiva o Estado Brasileiro poderá propor Políticas Educacionais variadas no objetivo de promover a valorização da diversidade religiosa, podendo então, através da escola pública efetivar essas políticas. Contudo, acreditamos que, um caminho importante para a superação das contradições da legislação do Ensino Religioso Escolar que discutimos, bem como da presença hegemônica da religião cristã - não suprimida com a laicidade do Estado - seria adotar política educacional que cuidasse da formação docente de professores com o objetivo de atender a demanda da diversidade religiosa atual.

Castro (2009) afirma que a formação docente implica em dar condições de formação do professor de Ensino Religioso de escola pública de forma que ele tenha como objetivo a formação integral do seu aluno e, para tal, o propósito do Ensino Religioso Escolar se daria a partir da fundamentação educacional que contribuísse para uma formação humana solidária em que os indivíduos olhassem para os outros a partir de si mesmo, o que possibilitaria a promoção da emancipação e da cidadania dos indivíduos na sociedade.

Concernente a essa formação docente, Aquino (2014) problematiza o seguinte: qual deveria ser a formação acadêmica do professor de Ensino Religioso? História? Sociologia? Antropologia? Teologia? Sendo Teologia, qual? Católica? Evangélica? Então, não há uma definição ainda sobre essa formação e, cada instituição ou região no Brasil conduz de uma maneira, considerando um dos 3 (três) modelos de Ensino Religioso escolar. Para a formação que considere essa complexidade da diversidade religiosa existente, bem como o tipo de cidadão que se deseja formar, não há como anular a busca por uma formação holística do professor da disciplina de Ensino Religioso.

Então, consideremos o que Aquino (2014) afirmou sobre a natureza do Ensino Religioso no espaço da escola pública, para o autor essa natureza deveria abordar a temática religiosa considerando - a como um objeto de estudo e, não como objetivo de fé. Pois sendo do contrário, dificultaria esse processo de valorização da diversidade religiosa, uma vez que o ensino em questão fica refém da hegemonia religiosa que já acontece desde épocas passadas. Portanto, concluímos que a valorização da diversidade religiosa, é justamente o Estado conceder uma formação docente que pudesse corresponder com essa demanda da diversidade religiosa, sem ter que impor uma formação nos moldes confessionais ao professor de Ensino Religioso Escolar.

4 Considerações Finais

Nesse estudo que indicou o papel do Estado brasileiro no sentido de valorizar a demanda da diversidade religiosa através da Educação, procuramos discutir também a dificuldade de ruptura com a religião cristã hegemônica no processo de laicidade do Estado Brasileiro, o que propiciou a continuidade da influência das concepções cristãs na disciplina de Ensino Religioso no Brasil. Também nessa discussão inserimos a crítica acerca dos principais aspectos da legislação educacional(LDBEN 9394/1996) em seu Artigo 33 que trata da questão do Ensino Religioso, caracterizando ao mesmo tempo como disciplina que deverá promover a diversidade religiosa, e em contrapartida orienta a busca por entidades religiosas a fim de contribuir no processo de elaboração curricular. Então, foi possível concluir que o Estado poderá ter na formação docente um papel político que promova a diversidade religiosa brasileira rompendo com esses impasses.

E, isso implicará para o exercício dos direitos dos indivíduos enquanto livres para expressar sua religião na dinâmica da cidadania, em que cada um tem o direito de professar a fé que quiser, tendo no ambiente escolar espaço para o diálogo, a exposição do que se

acredita sem constrangimento, bem como não estar sob influência do privilégio de alguma confissão religiosa nesse ambiente. É óbvio que não temos essa discussão por encerrada, pois é papel do Estado, da Educação e sociedade nesse processo! Está dada a missão!

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2014. p.11.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso**. Programa de Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Educativas. Uberaba, MG: UNIUBE, 2009.

DE AQUINO, Maurício. O Ensino Religioso no século XXI: religiosidade, laicidade e diversidade cultural. **Revista Brasileira de Religiões, 2014**.

FAUSTO, Boris. **A História concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

GAARDER, Jostein et al. **O livro das religiões**. São Paulo, Cia das Letras: 2005.

MENDES. Valdelaine. **Democracia participativa e educação**. A sociedade e os rumos da escola pública. São Paulo: Contexto, 2009.

PINSKY, Jaime et al. Introdução. In: PINSKY, Jaime et al. (Org). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto: 2012. p.9-13.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Os herdeiros do Iluminismo*. In: ROUANET, Sérgio Paulo. **Razões do Iluminismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2005a. p.200 - 2001.

ROUANET, Sérgio Paulo. A verdade e a Ilusão do Pós-modernismo. In: ROUANET, Sérgio Paulo. **Razões do Iluminismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2005b. p. 229-274.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os Outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5. p. 37-49, 2003.

GUERRA CIVIL NA IRLANDA DO NORTE: religião, política e letramento religioso

Tiago Fermino dos Santos²¹⁷

Jonathan Zotti da Silva²¹⁸

Agência Financiadora: CNPq

Palavras-Chave: Letramento Religioso; Irlanda do Norte; Religião; Política; Cultura de paz.

Introdução

No dia 8 de abril de 1966 a revista *Time* lançava um das suas mais emblemáticas edições, com uma capa provocativa e uma frase em vermelho, a revista estampava a pergunta: “Deus está morto?”²¹⁹ (ELSON, 1966). O artigo abordava como a ciência moderna parecia ter eliminado a necessidade das religiões e como a esfera religiosa da sociedade se marginalizava à medida em que essa sociedade se tornava cada vez mais secularizada. Em 2009 os diretores-chefe do *The Economist*, lançaram a antítese ao conteúdo sobre a secularização e afirmaram o renascimento global das religiões²²⁰.

De fato, uma pesquisa da *Pew Research Center*²²¹ apontou que até o final de 2021 90% da população mundial terá uma afiliação religiosa (em 1970 eram 82% e em 2013 eram 88%). Isso significa que, apesar das previsões modernas de que as influências religiosas diminuiriam gradativamente em conjunto com o surgimento de democracias seculares e os avanços da ciência, sua importância permanece potente na atualidade, contrariando a noção de que a religião perderia o seu lugar de mando social.

Ao contrário do que se pode pensar à primeira vista, as religiões em sociedades seculares costumam estar mais entrelaçadas e presentes no cotidiano do que discretas e veladas. Diferente dos Estados Religiosos, como parte do Oriente Médio, em que os embates da região costumam ser facilmente classificados como conflitos religiosos, em detrimento de outros fatores como o geográfico e o político, nos Estados Seculares o movimento parece ser

²¹⁷ Mestrando em Educação pela PUCRS. Presidente da pastoral de educação Coletivo Abrigo (RS). Contato: tiago.santos@edu.pucrs.br

²¹⁸ Mestre em Letras pela UFRGS. Professor na rede municipal de educação de Canoas (RS). Contato: jonzsilva@gmail.com

²¹⁹ Em 2016 a revista comemorou os 50 anos da famosa edição e lançou uma versão especial que pode ser acessada através no link: <<https://time.com/isgoddead/>>

²²⁰ O livro “*God is Back*” foi lançado em 2009 pela editora *Penguin Press*.

²²¹ Disponível em: <<https://www.pewforum.org/2015/04/02/religious-projections-2010-2050/>>

o oposto e exige certo exercício para perceber que conflitos ideológicos, étnicos, territoriais, entre outros, são atravessados por questões religiosas. Na verdade, assim como uma boneca russa, na medida que se conhece mais profundamente os detalhes do terreno de uma disputa, também é possível perceber que a natureza de um conflito pode ser confusa e imbricada (KALYVAS, 2004, p. 54). Esse é o caso da Irlanda do Norte, que apresenta um conflito de demandas sociais, políticas e territoriais, onde as questões religiosas são fatores determinantes, embora se deem em um Estado Secular, ou seja, um Estado Laico.

Nesse sentido, este trabalho busca analisar os conflitos religiosos que resultaram na guerra civil da Irlanda do Norte e discuti-los na perspectiva do letramento religioso com base em uma análise de conjuntura do conflito.

Fundamentação Teórica

Os Estudos de Letramento (HEATH, 1982; STREET, 1984) se desenvolveram na década de 1980 quando houve uma mudança epistemológica no modo de compreender o conceito de letramento. Antes entendido apenas na perspectiva individual do domínio dos códigos da língua escrita, o conceito também passou a abarcar perspectivas sociais.

Heath (1982) apresentou uma grande contribuição a esse campo de estudos ao propor o conceito de evento de letramento. A autora definiu estes eventos como “ocasiões em que a língua escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de suas estratégias e processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 5). Heath desenvolveu esse conceito ao estudar como a contação de histórias de dormir pode expor as crianças a modelos de letramento mais ou menos prestigiados pela escola, fazendo com que possam ter mais ou menos sucesso acadêmico na idade escolar. Ou seja, o desenvolvimento do letramento das pessoas começa antes mesmo do processo de alfabetização, pois desde muito cedo somos expostos aos mais diversos eventos permeados pela língua escrita. Outra grande contribuição veio de Street (1984), que descreveu dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. No modelo autônomo, o letramento é interpretado como um conjunto neutro de habilidades cognitivas que, se desenvolvidas, beneficiam o sujeito com progresso social. No modelo ideológico, o conceito de letramento não abarca apenas o sentido individual, cognitivo, como também o sentido social do termo, de modo que o letramento é permeado por questões ideológicas e de poder. Como o conceito de letramento varia de acordo com as práticas de letramento aceitas ou prestigiadas em determinado contexto, percebe-se que o letramento não é único, mas, sim, um conceito múltiplo.

Nesse sentido, podemos interpretar o conceito como sendo plural e mesmo utilizá-lo no plural: letramentos. O aspecto diverso do termo também é percebido na adjetivação do termo para se referir a diferentes letramentos associados a diferentes campos ou esferas de atuação, como em “letramento acadêmico”, “letramento científico”, “letramento escolar”. Nessa perspectiva também podemos falar de letramento religioso.

Moore (2007, p. 56) define letramento religioso como “a habilidade de discernir e analisar as interseções fundamentais da religião e da vida social, política e cultural por meio de múltiplas lentes”. Dessa maneira,

uma pessoa religiosamente letrada possuiria (1) uma compreensão básica da história, textos centrais, crenças, práticas e manifestações contemporâneas de várias das tradições religiosas do mundo à medida em que surgiram e continuam a ser moldadas por particularidades sociais, históricas e culturais contextos e (2) a habilidade de discernir e explorar as dimensões religiosas das expressões políticas, sociais e culturais ao longo do tempo e do lugar. (MOORE, 2007, p. 56-57).

Deste modo, para um brasileiro conseguir compreender as complexidades da vida cultural e política do Brasil, ele precisa compreender as práticas de letramento religioso que envolvem o cristianismo, pois essa religião, em suas diversas expressões, exerce papel fundante no conceito da nação e ainda hoje possui influência na política nacional que repercute na vida diária da população. Para a compreensão da guerra civil na Irlanda do Norte, também é preciso compreender as práticas e os discursos religiosos do cristianismo, sobretudo numa tensão entre católicos e evangélicos.

Metodologia

No momento em que se vê a sociedade acompanhando cada vez mais efetivamente o desenrolar-se da política no Brasil e no mundo, especialmente em uma época com acesso instantâneo e de grande volume de informações, “fica evidente que não basta apenas estar com a leitura dos jornais em dia” (SOUZA, 1984, p. 7) para compreender a correlação dos fatos, dos atores e dos interesses por trás do jogo político. Para tanto é necessário que se faça uma análise de conjuntura, isso é, uma análise do conjunto de circunstâncias diversas ou acontecimentos marcados no tempo e no espaço que influem sobre a realidade social, política e econômica.

A análise de conjuntura é, portanto, uma “leitura especial da realidade e que se faz sempre em função de alguma necessidade ou interesse” (SOUZA, 1984, p.8). Esta análise requer não somente o conhecimento aprofundado dos elementos correlacionados ao caso

estudado, mas também exige um tipo de “capacidade de perceber, compreender, descobrir sentidos, relações e tendências a partir dos dados e das informações” (SOUZA, 1984, p.8).

Para compreender como a conjuntura sócio-política que levou a Irlanda do Norte a uma guerra civil se relaciona com as questões do fundamentalismo religioso e da construção de uma cultura de paz através da educação, a análise de conjuntura nos oferece instrumentos metodológicos e categorias de análise. As categorias com que se costuma trabalhar e que estarão presentes ao longo de toda esta análise, são: acontecimentos; atores; cenários; relação de forças; articulação entre estrutura e conjuntura.

Resultados e discussão

No dia 5 de outubro de 1968, na cidade de Derry, na Irlanda do Norte, uma minoria católica que sempre foi discriminada no país, protestava por direitos civis quando foram severamente reprimidos por sindicalistas protestantes (evangélicos) e a polícia, que resultou em 5 mortes e outras 120 pessoas feridas. A repressão policial foi seguida pela constituição de milícias evangélicas armadas, comandadas pelo líder protestante radical Ian Paisley, que realizaram sangrentos ataques aos bairros católicos (DW, 2020). Este seria o início de uma guerra que lançaria o país em 30 anos de violência civil entre as comunidades protestante-unionista e a minoria católica-republicana. “*The Troubles*”, como ficou conhecido o conflito, deixou mais de 3.600 mortos.

Inaugurado em 1919, o Exército Republicano Irlandês, conhecido pela sigla em inglês IRA, era composto majoritariamente por católicos naturais da Irlanda do Norte, com algumas exceções de protestantes, ateus e pessoas oriundas de outras regiões do Reino Unido. O grupo surgiu inicialmente para proteger a minoria católica de ataques sectários da polícia britânica e de grupos protestantes, mas após o violento ataque em Derry parte do grupo optou por radicalizar o movimento e promover uma série de atentados a bomba contra protestantes e políticos unionistas (PATTERSON, 1997, p. 12).

As tensões modernas na Irlanda do Norte, porém, têm raízes no início do século XII, quando barões ingleses começaram a se apossar das terras irlandesas e após séculos de tensões e violência, em meados de 1703 a burguesia inglesa já teria posse de 90% da Irlanda, obrigando a minoria católica campestre a pagar tributos. Para suprimir qualquer possibilidade de revolta, em 1695 o parlamento irlandês, controlado por partidários britânicos, promulgou uma série de Leis Penais (*Na Péindlíthe*) que impuseram restrições à minoria católica,

impedindo os católicos irlandeses de comprar terras, votar, portar armas e acessar as instituições de ensino.

Em 1916, aproveitando que o exército inglês havia se deslocado para o fronte de batalha da Primeira Guerra Mundial, um grupo de republicanos irlandeses, determinados em acabar com o domínio britânico sobre a Irlanda, começou um levante em Dublin durante a Semana Santa que ficou conhecido como Revolta da Páscoa, um evento que se converteu em um importante uso político de um dos mais significativos símbolos da cristandade. Apesar de ter sido contida rapidamente e ter durado somente 6 dias, a Revolta da Páscoa mudou a opinião pública diante do massacre protagonizado pelo exército britânico, que executou os líderes da revolta e mais outras 500 pessoas. Os republicanos voltavam a ganhar a simpatia do povo e, nas eleições gerais de 1918, a última realizada na ilha unificada, elegeram líderes suficientes para promoverem nos anos seguintes a independência da Irlanda.

Mais recentemente o *Brexit* reacendeu o debate sobre o histórico conflito entre católicos e protestantes. Com a saída do Reino Unido da União Europeia (UE), os arranjos na fronteira entre as Irlandas mudariam drasticamente, já que a Irlanda do Norte pertence à Inglaterra e a parte do sul da ilha permanece na União Europeia. A maior preocupação é que a reinstauração de uma "fronteira dura" poderia colocar em risco o acordo de paz (BBC, 2019). O assunto é tão delicado que o parlamento europeu costurou uma solução, chamada de "backstop irlandês", que permitiria a livre circulação e o livre comércio entre as Irlandas apesar do *Brexit*.

Embora a história do conflito na Irlanda do Norte se manifeste em tensões entre evangélicos unionistas e católicos nacionalistas, seria incorreto supor que essas tensões fossem essencialmente doutrinárias, como se o cerne do conflito estivesse enraizado em diferentes reivindicações teológicas entre esses dois ramos do cristianismo. Da mesma forma, seria igualmente problemático supor que as tensões foram estritamente políticas e não religiosas, como se a religião fosse um fator irrelevante no conflito. Com efeito, existem muitas confluências complexas que moldam a relação entre a religião e outras variáveis sócio-políticas. Nesse sentido é possível identificar as múltiplas maneiras pelas quais a religião produz e reproduz identidade e sentido de comunidade e como elas se concentraram especialmente em três áreas no caso irlandês: 1) o apoio institucional; 2) a segregação social; 3) "como as práticas rituais, sistemas de símbolos, compreensões míticas, bem como conceitos teológicos, dão significado, estruturam e reforçam identificações sociais e políticas." (OMER & SPRINGS, 2013, p.9).

Apoio institucional: outros atores

Embora a Irlanda do Norte seja um Estado Secular, com forte separação entre a Igreja e o Estado, os líderes religiosos nas comunidades protestantes e católicas estão ativamente envolvidos na construção política e na reflexão da opinião pública. Os sindicalistas evangélicos, por exemplo, têm dois grandes partidos políticos que representam diferentes comunidades dentro deste campo do protestantismo: o *Ulster Unionist Party* (UUP) com raízes na Igreja Anglicana e o *Democratic Unionist Party* (DUP) com raízes no movimento evangélico Presbiteriano Independente. Já os três principais partidos nacionalistas, o Partido Social-Democrata, o *Sinn Féin* (“Nós Mesmos” em irlandês) e o Partido Trabalhista, são todos apoiados pelos católicos. Essa relação oferece apoio religioso na disputa política e apoio político nos embates religiosos.

Segregação social e relação de forças

Na Irlanda do Norte a minoria católica é historicamente segregada, vive em guetos e tem menos oportunidades de emprego. A afiliação religiosa influencia a escolaridade, a localização da moradia e as redes de apoio e contato informais no país. De acordo com Omer e Springs (2013, p.9):

A religião constitui um marcador que apoia estruturas de discriminação e desigualdade - não necessariamente apelando para doutrinas teológicas e crenças formais, mas indicando marcadores de fronteiras comunais que servem como bases de desigualdade, exclusão e tratamento humilhante.

Práticas rituais e sistemas simbólicos como forma de relação de forças e articulação entre estrutura e conjuntura

As práticas rituais e os sistemas simbólicos, sejam eles religiosos ou não, podem aprofundar as divisões ou trabalhar para estreitá-las. Um exemplo da primeira situação é a marcha anual da Páscoa promovida por católicos irlandeses, que celebram a Revolta da Páscoa de 1916. A Páscoa é a data mais sagrada do calendário religioso cristão e a escolha de decretar o protesto original nesse dia e, subsequentemente, celebrá-lo anualmente, é uma maneira poderosa de reivindicar uma interpretação contemporânea particular da história da Páscoa. E, finalmente, um exemplo de como rituais e sistemas simbólicos podem ser usados para eliminar divisões e promover uma cultura de paz, é o também uso religioso para marcar

a data do Acordo de Paz da Sexta-Feira Santa, que foi assinado no dia em que os cristãos marcam a crucificação de Jesus e, portanto, é um dia de redenção.

Letramento Religioso como parte do esforço para se estabelecer uma cultura de paz

Existem diversas iniciativas de paz na Irlanda do Norte e uma delas é a Corrymeela, a mais antiga organização de paz e de reconciliação do país²²², que oferece um importante exemplo de como a educação e o letramento religioso desempenham um papel fundamental na construção de uma cultura de paz.

Ray Davey, o fundador da organização, foi um pastor presbiteriano que se voluntariou durante a Segunda Guerra Mundial para prestar um serviço de capelania, oferecendo apoio espiritual aos soldados britânicos que estavam no fronte de batalha. Nas aniquilações da guerra, o reverendo se deparou com a capacidade última para a desumanização. Após ser resgatado e voltar para a Irlanda do Norte, ainda profundamente sensibilizado com o que vivenciou na guerra e preocupado com as tensões sectaristas em seu país, o religioso decide criar um lugar comum onde todas as pessoas pudessem se reunir e aprender a viver em comunidade.

Corrymeela proporciona um letramento religioso com a finalidade de promover a inclusão e combater discursos fundamentalistas, trabalhando na construção de uma cultura de paz através de grupos de educação e integração comunitária, com crianças, jovens, grupos familiares, organizações religiosas e partidos políticos, usando como ferramenta o diálogo, as artes, jogos experimentais, análise teórica dos conflitos, grupos de escuta e de acolhimento das vítimas.

Para Moore (2017, p. 71), é preciso reconhecer que nossa sociedade vive um perigoso e generalizado analfabetismo religioso, cujas consequências seriam a retroalimentação de preconceitos e antagonismos, dificultando os esforços que buscam promover a cooperação, a diversidade, a equidade de direitos, a coexistência pacífica entre os povos e, por tanto, a construção de uma cultura de paz. O ensino religioso nos espaços de educação formal como as escolas públicas e universidades, bem como os espaços informais como os proporcionados pela Corrymeela, são capazes de mitigar esses efeitos na sociedade (MOORE, 2017, p. 22).

²²² É possível assistir ao vídeo institucional da Corrymeela de 2015, quando a instituição completou 50 anos. Disponível em: < <https://youtu.be/l7rKlzuC8OU> >

Considerações Finais

O caso da Irlanda do Norte nos oferece um bom panorama sobre como as religiões atravessam as mais variadas dimensões da vida pública e ainda assim podem ser internamente diversas, sendo capaz de atuar para aprofundar as tensões e o sectarismo ou agindo como instrumento na construção da paz quando trabalhada com base na perspectiva da educação e do letramento religioso.

Referências

BBC. O conflito histórico com a Irlanda que ameaça acordo do Brexit. **BBC**, 17 out. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50091640>. Acesso em: 12 out. 2020.

DW. 1968: Início da guerra civil na Irlanda do Norte. **Deutsche Welle**, 5 out. 2020. Calendário Histórico. Disponível em: <https://p.dw.com/p/2iqc>. Acesso em: 15 nov. 2020.

ELSON, John Truscott. *Toward a Hidden God*. **Time**, 8 abr. 1966. Religião. Disponível em: <https://time.com/vault/issue/1966-04-08/page/98/>. Acesso em: 20 set. 2020.

HEATH, Shirley Brice. *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*. **Language in Society**, Cambridge (UK), v. 11, n. 1, p. 49-76, abr. 1982.

KALYVAS, Stathis. *La ontología de la "violencia política": acción e identidad en las guerras civiles*. In: **Análisis Político**, n° 52. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004.

MOORE, Diane L. **Overcoming Religious Illiteracy: a Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2007.

OMER, Atalia; SPRINGS, Jason. **Religious Nationalism**. Santa Bárbara: ABC-CLIO editora, 2013.

PATTERSON, Henry. **The Politics of Illusion: A Political History of the IRA**. Londres: Serif, 1997.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis: Vozes, 1985.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984.

**O PAPEL EDUCATIVO DO CRISTIANISMO NA AMÉRICA LATINA: contribuição
de Paulo Freire para uma religião libertadora**

Alexandre Soares de Sousa²²³

Palavras-chave: Libertação; Religião; Educação; América Latina; Paulo Freire.

1 Introdução

Percebemos que a religião permanece mais atuante do que nunca. Parece-nos que ela nunca entrou em eclipse. Isto é constatado pelo pensador polonês Leszek Kołakowski, citado pelo teólogo João Batista Libânio, cujo o comentário é o seguinte: “A chuva dos deuses cai dos céus sobre o túmulo do Deus que sobreviveu à sua própria morte. Ateus têm os seus santos e blasfemos constroem templos” (LIBÂNIO, 1990, p. 33).

Um dos objetivos desse trabalho, é apresentar que, no cristianismo, uma parcela de seus adeptos permanece conluiada aos interesses do capitalismo; levando dessa maneira, à subordinação e a domesticação das camadas mais desfavorecidas do nosso continente.

Isso pode mudar a partir da consciência de uma religião libertadora, que acontece concomitantemente com uma também educação libertadora. Daí, a proximidade e relevância de Paulo Freire, que elabora uma reflexão contundente sobre o assunto e, cujo esclarecimento aponta-nos para a atual conjuntura latino-americana, em que se encontra agrilhoadada nossa gente simples e empobrecida, cujos rostos marcados pelo sofrimento e opressão, não enxerga na religião uma resposta libertadora, a não ser sutilmente por parte de algumas poucas lideranças. O mais óbvio para essa situação e para a condição dos povos latinos é aprender de alguns segmentos religiosos que Deus quer que as coisas permaneçam tal como são e estão.

A pesquisa é de natureza qualitativa, isto é, não prevê aplicação prática. O objetivo é puramente exploratório (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Para uma maior aproximação do objeto da pesquisa, o procedimento adotado é o bibliográfico, porque tem como fundamento conteúdos já existentes (GIL, 2008, p. 50); a exemplo dos que constam nas referências.

²²³ Mestre em Filosofia pela UFPB. E-mail: alexandre74ssoares@gmail.com

2 Entre religião e política não existe neutralidade

De acordo com Neto, religião e política durante muito tempo estiveram de mãos dadas, mesmo aparentando estarem em lados opostos. Para ele:

Apenas uma visão ingênua ou excessivamente laicizada refutaria o modo entrelaçado com que religiosidade e política se misturam. Desde o século XVI, para não retroagirmos tanto, são muitos os exemplos de uma relação imbricada entre crenças e posicionamentos políticos. (NETO, 2020).

Por essa razão, a cruz e a espada, outrora práticas medievais, de novo estavam modernamente jungidas justificando de maneira vergonhosa as chacinas praticadas aos povos autóctones, que aqui primeiro se instalaram. Os sobreviventes dessas barbáries tornaram-se escravos contra suas vontades e ajudaram seus torturadores a encher os navios atracados nas praias; alguns deles enviados para exercer trabalhos nas metrópoles além-mar.

Atualmente, a religião na América Latina não deixou de assumir papel relevante e preponderante. Sua contribuição nos últimos anos está mais para facilitadora de conquistas e manutenção política de direitista no poder. Isto parece a reprodução daquele período colonial mencionado a pouco, em que os europeus trouxeram a cruz e a espada como instrumentos de dominação.

Cada vez mais registra-se a presença de setores evangélicos na vida política latino-americana. É de se questionar e estranhar o porquê da migração desses setores para tal campo ou mesmo investigar se isso faz parte de um novo processo de evangelização mais complexo. Muitos são os exemplos que confirmam essa participação junto a esfera secular.

A respeito dessa relação entre religião e política, frei Betto aponta duas tomadas de posição, as quais são bastante relevantes para compreendermos de que lado a religião está: uma que mostra a religião em consonância com os interesses do capital, que também a usa como lenitivo para acalmar às massas, escondendo delas sua opressão; e outra que mostra as chagas sociais, alegando que elas nada tem a ver com os desígnios de Deus. Daí, esta proximidade e paralelo com Paulo Freire, uma vez que ele faz essa mesma comparação no tocante a educação e a política, isto é: afirmando que o ato de educar não tem neutralidade. Por isto, Betto afirma que:

Para nós, era muito claro que não havia possibilidade de separar religião e política. O arcebispo da África do Sul, Desmond Tutu, disse que “não há nada mais político que afirmar que a religião não tem nada a ver com a política”. Não existe religião ou Igreja politicamente neutra, existe Igreja que está muito satisfeita com o sistema, como no caso da Argentina e dos bispos que apoiaram a ditadura. Ou você apoia ou faz oposição, não existe um termo médio. Existe um discurso que tenta justificar a

separação [...], é necessário ter a consciência de que não pode existir neutralidade. A religião sempre tem, implicitamente, uma clara posição política: a de legitimação do sistema de injustiça e opressão capitalista ou a de acusação, denúncia e não aceitação desta legitimação. (BETTO, 2019).

Retomando a correspondência Freire e Betto, os quais igualam-se nessa perspectiva de que a religião em nada tem de neutra, inserimos aqui a esse respeito a observação do pedagogo, na qual ele se posiciona dessa maneira:

As Igrejas, de fato, não existem, como entidades abstratas. Elas são constituídas por mulheres e homens “situados”, condicionados por uma realidade concreta, econômica, política, social e cultural. São instituições inseridas na história, onde a educação também se dá. Da mesma forma, o que fazer educativo das Igrejas não pode ser compreendido fora do condicionamento da realidade concreta em que se acham. No momento, porém, em que levamos a sério tais afirmações, já não podemos aceitar a neutralidade das Igrejas em face da história, assim como a neutralidade da educação (FREIRE, 1981, p. 85).

A questão é sabermos, atualmente, o real motivo de alguns “cristãos” estarem interessados pela política. Justo eles que passaram a maior parte do tempo, demonizando-a. E por qual razão essa onda evangelizadora revestida de “novo pentecoste”, surge para assessorar e eleger políticos de direita e extrema-direita dos vários países da América?

3 Religião e política: irmanadas até hoje

Essa conjuntura não é muito diferente à época da inventada descoberta de nosso continente. É claro que o contexto é outro, não queremos ser extemporâneo. O que desejamos nesse ensaio, é apontar a instrumentalização da religião por parte de alguns segmentos religiosos, que intencionam fazer da política um trampolim para pôr em prática seus ambiciosos projetos neocoloniais, cujo pano de fundo é a evangelização.

Para dar mais ênfase ao que vemos percorrendo sobre à participação de grupos religiosos na vida política, vale, aqui, trazer a colaboração da pesquisadora Ana Luisa Gouvêa Neto, para a qual houve uma mudança significativa no perfil do evangélico brasileiro, conseqüentemente, latino-americano. Segundo ela, “o batismo no Espírito Santo e os dons do carisma – glossolalia, cura – não são mais as únicas pautas do ser evangélico. Nessa altura do movimento, [...] interessa também o poder político” (NETO, 2019). Em sua visão,

A transformação dos valores evangélicos mudou o modo de agir e pensar, reformulando identidades. A imagem do crente ascético, apolítico e sectário não combina mais com o discurso de uma instituição mais moderna e adepta às tecnologias e sociedade e, a velha máxima de que “crente não se mete na política” cedeu lugar para “irmão vota em irmão”. [...] A Teologia da Prosperidade e a Guerra

contra o Diabo ajudam a legitimar a participação das lideranças evangélicas na arena política. Se antes condenavam a Igreja Católica pela sua aproximação com o Estado na busca de aquisição de privilégios, agora, buscam as mesmas benesses. Condenar o mundo não leva mais o crente a se tornar sectário, pelo contrário, o traz para lutar no presente em busca de fazer a diferença no mundo. O parlamento se torna o lugar central de disputas e lutas para implantação de valores morais cristãos na sociedade. (NETO, 2019).

Na América Latina, é notório o crescimento vertiginoso de igrejas advindas do conhecido Neopentecostalismo. A origem deste fenômeno religioso talvez nos esclareça e muito o interesse dos Estados Unidos em dominar a região. Não é de agora que os norte-americanos vêm utilizando-se da religião para se fazer presente no território latino-americano. Isto aponta para um novo processo de evangelização, bem como de colonização. Conforme Azevedo:

De acordo com uma pesquisa da corporação Latinobarómetro, publicada em janeiro de 2018, a população evangélica da região chega aos 20%. Na década de 1980, começou o intenso declínio de católicos na região, [...]. Com exceção do Uruguai, que pendeu ao agnosticismo e ateísmo, todos os outros países demonstravam que a transição da fé católica se deslocava à evangélica, sobretudo neopentecostal. O rastreamento da origem dessa pulverização religiosa remite aos estudos do governo de Nixon, registrados no polêmico relatório Rockefeller²²⁴, de 1969. A constatação do governo Nixon era de que a Igreja Católica era muito forte no continente e ligada à uma esquerda que desestabilizava a força dos EUA na região. (AZEVEDO, 2019).

Isso demonstra a hegemônica ascensão desses grupos. Em contrapartida, deu-se início a derrocada do catolicismo na região, levando muitos católicos a aderirem à fé protestante. Este declínio, em grande parte, explica-se pela tomada de posição da Instituição Católica em defesa dos direitos dos mais empobrecidos da área. Isto também esclarece ainda mais o motivo pelo qual muitos, exclusivamente os pertencentes a qualquer elite, insistentemente, defenderem que religião e política não se misturam. Em suas opiniões, cada qual com a sua especificidade.

Por trás desse defeso interesse de manter separadas religião e política, podemos aqui inserir uma fala de Paulo Freire, que também serve para explicar essa situação, na qual ele afirma:

Estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” — tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã (FREIRE, 1967, p. 36).

²²⁴ Cf. Para aprofundar o assunto, sugerimos o livro de Dêlcio M. de Lima *Os demônios descem do norte*, 1987.

Paulo Freire, em nenhum momento em suas obras escondeu sua predileção pelos mais pobres, e os defendeu contra uma elite raivosa, atrasada que trata do mesmo jeito colonial, com desdém, os pertencentes as camadas populares, isto é: os empobrecidos. Dessa maneira, usar o nome de Deus em vão, combina mais com essa elite denunciada por Freire, que na verdade utiliza-se daquilo que Gramsci denomina “aparelhos ideológicos”, inclusive religioso, para pôr em prática suas reais intenções. Tudo em nome de Deus justifica-se desde que seja do lado do opressor, extinguindo desse modo, os direitos dos pobres de viver.

De acordo com Dussel, a América Latina volta a ser alvo das investidas norte-americanas. Estes não se utilizam mais do aparato militar para efetuar golpes de Estado na região, uma vez que têm ao seu favor um grupo específico de evangélicos. O apoio, agora, passa pela religião. Ela, segundo ele, é o principal instrumento utilizado pelos Estados Unidos para derrubar governos democraticamente eleitos por essas populações.

A Bíblia, para esses evangélicos, torna-se a única fonte de interpretação de mundo confiável. Por esta razão, tudo e todos tendem a se enquadrar dentro de uma ortodoxia de inspiração bíblica. Quem não está de acordo com esse princípio, é demonizado, hostilizado, bestializado; em outros termos, tachado de anticristão, ou mesmo comunista. De acordo com Dussel:

Essa Bíblia reinterpretada a partir de um homem moderno norte-americano é a origem da possibilidade de uma nova Bíblia, e isso é usado hoje pela OEA e a nova política norte-americana que está se retirando do Oriente Médio. Haviam se afastado da América Latina, porém como no Iraque e no Irã foram derrotados, voltam à América Latina e querem recuperá-la. Eram sutis nos métodos, porém voltamos aos golpes de Estado (DUSSEL, 2019).

Daí, tudo ser pautado e justificado a partir das Sagradas Escrituras. Para esclarecer tal fenômeno, o teólogo Pablo Richard ratifica que:

O fundamentalismo, em sentido estrito, é um fenômeno próprio apenas do judaísmo, do cristianismo e do islamismo. [...] O fundamentalismo recente nasce como repúdio à modernidade, à cientificidade [...]. O fundamentalismo não distingue entre religião e política, e é normalmente utilizado com fins políticos (RICHARD, 2006, p. 128-129).

Isso explica que o fundamentalismo, descarta qualquer tentativa de se fazer uma leitura histórico-crítica do livro sagrado, afastando-o de uma hermenêutica que proponha a libertação do homem e da mulher latino-americano oprimido.

4 O papel educativo da religião: ópio ou instrumento de libertação?

Segundo Paulo Freire, a religião tem outro sentido diferente desse detalhado a pouco. Para o qual, não só a educação está intrinsecamente ligada a libertação, como também a religião faz parte desse mesmo processo, pois ambas têm consciência da inacababilidade do ser humano. Por isto, Freire compreende a religião como uma relação entre a criatura e o Criador. Nesta relação não há subordinado, nem oprimido, todavia pessoas que buscam se humanizar,

Cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião – religare – [...], jamais deva ser um instrumento de sua alienação (FREIRE, 1967, p. 40).

Para reforçar esse entendimento freireano, peguemos um fragmento da Carta do Papa João Paulo II, de 1986, direcionada a 24ª Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em Itaiaci, citada por Délcio Monteiro de Lima, em sua obra “Os demônios descem do Norte”. Na ocasião, o pontífice convida o episcopado brasileiro a uma atividade,

Menos visível, mas de alta relevância, além de profundamente ligada a nossa função episcopal: a de educar para a libertação, educar para a liberdade. Educar para a liberdade é infundir os critérios sem os quais essa liberdade se tornaria uma quimera, se não uma perigosa simulação, e ajudar a reconquistar a liberdade perdida ou a curar a liberdade quando adulterada ou corrompida. Educadores na fé, como nos chama o Concílio Vaticano II, nossa tarefa consistirá também em educar para a liberdade. (LIMA, 1987, p.20).

Parece-nos que o Papa e Paulo Freire estão falando a mesma linguagem, uma vez que ambos concebem a religião como meio de libertação, e não como forma de manter as pessoas escravizadas, iludidas, sem noção da realidade que as cerca. E o resultado, desse processo libertador, desemboca em um ser mais humano que está em contínua construção. Para corroborar com esse entendimento, Passos alega que, “[...] as religiões têm a função de ajudar os oprimidos a resistirem ao peso de sua condição como uma forma de protesto. É o lado transformador da religião (PASSOS, 2006, p. 109-110).

Para problematizar e aprofundar mais ainda esse entendimento, peguemos uma pergunta chave que Freire (1981, p. 94) elaborou: “Qual deveria ser o papel das Igrejas na América Latina em face da educação se esta pergunta pressupusesse a coerência das Igrejas com relação ao Evangelho”. Segundo Paulo Freire,

É inviável falar objetivamente de um papel unificado das Igrejas latino-americanas em face da educação. Há papéis distintos, em função da linha política, clara ou oculta ou

disfarçada, que diferentes Igrejas vêm assumindo historicamente na América Latina. Um papel, por exemplo, que corresponde a uma Igreja tradicionalista, que não chegou ainda a desvencilhar-se de suas marcas intensamente coloniais. [...] Esta linha tradicionalista, não importa se protestante ou católico-romana, se constitui no [...] “refúgio das massas”. Por isto, quanto mais imersas na cultura do silêncio estejam as massas populares, quanto maior for a violência das classes opressoras, tanto mais tendem aquelas massas a refugiar-se em tais Igrejas. (FREIRE, 1981, p. 94).

Assim sendo, no dizer de Freire, é necessário quebrar os grilhões que condicionam o ser humano a ser-menos, isto é, libertar todo homem e toda mulher da manipulação de lideranças e segmentos religiosos, que em lugar de promover a verdadeira vocação ontológica, o de ser-mais, preferem inibi-la.

Considerações finais

Pensávamos através do que constatou Max Weber, que o mundo tinha sido desencantado, isto é, liberto de devaneios teológicos, ligados a uma realidade mitológica, atrelada a um passado longínquo da humanidade. A partir do alvorecer da modernidade, veio-nos um clarão que não mais nos deixaria nas trevas da mitologia, ou religião. Esta luz incandescente, trouxe-nos com ela, a ciência e, por conseguinte, a tecnologia.

Essas ferramentas trazem, em seus bojos, a promessa de progresso e desenvolvimento, cujo objetivo era tornar o ser humano independente das forças supersticiosas do teocentrismo medievo. Agora o homem não precisa mais de Deus para explicar as coisas, melhor dizendo, da religião. Ele possui numa mão a ciência e na outra a tecnologia, ambas lhes servindo para desmistificar os mistérios do universo.

Acreditamos ser a ciência, a tecnologia, como também a filosofia, grandes aliadas da religião, levando a entender que entre elas não há divergências, tão pouco contradições; todavia, o que deve existir é uma imensa aproximação, que busca a partir de uma vontade comum desvelar a verdade. Verdade que não pertence nem ao polo da razão, nem ao polo da fé; mas unicamente aos dois polos, que unidos de maneira dialógica ao içarem voos conseguem voar sobre os mais elevados píncaros, ocasionando à solução dos problemas da humanidade.

Referências

AZEVEDO, Wagner Fernandes de. *De onde vêm os demônios: A força evangélica neopentecostal na América Latina*. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/188-noticias/noticias-2018/584072-em-edicao-de-onde-vem-os-demonios-a-forcaevangelica-na-america-latina. Acesso em: 09/11/2019.

BETTO, Frei. *A fé não é uma ideologia e o marxismo não é uma fé*. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/noticias/508900-a-fe-nao-e-uma-ideologia-e-o-marxismo-nao-e-uma-fe-entrevista-com-frei-betto-. Acesso em: 13/09/2019.

DUSSEL, Enrique. *América Latina: os grupos evangélicos são a nova arma dos EUA para os golpes de Estado*. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/78-noticias/594423-america-latina-para-enrique-dussel-os-grupos-evangelicos-sao-a-nova-arma-dos-eua-para-os-golpes-de-... Acesso em: 12/12/2019.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 5 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.
LIBÂNIO, João Batista. *Deus e os homens: os seus caminhos*. – 2. ed. – Petrópolis (RJ): Vozes, 1990. – (Coleção Religião e saber).

LIMA, Délcio Monteiro de. *Os demônios descem do norte*. – Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

NETO, Ana Luísa Gouvêa. *O uso político da religião e o uso religioso da política: Como a defesa de pautas morais indica uma compreensão de gênero*. Disponível em: [periodicos.pucminas.br > index.php > interacoes > article > view](http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view). Acesso em: 30/10/2019.

NETO, José Alves de Freitas. *Coisas que se misturam: Religião e política*. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/jose-alves-de-freitas-neto/coisas-que-se-misturam-religiao-e-politica>. Acesso em: 04/01/2020.

PASSOS, João Décio. *Como a religião se organiza: tipos e processos*. – São Paulo: Paulinas, 2006. – (Coleção temas do ensino religioso).

RICHARD, Pablo. *Força ética e espiritual da Teologia da Libertação: no contexto atual da globalização*; [tradução Cristina Paixão Lopes]. – São Paulo: Paulinas, 2006. – (Coleção questões em debate).

O CONFSSIONALISMO NA PROVÍNCIA DE SANTA CATARINA (1840-1889)

*Ademir Valdir dos Santos*²²⁵

*Elcio Cecchetti*²²⁶

Palavras-chave: Confessionalismo; Santa Catarina; Catolicismo; Luteranismo.

1. Introdução

Este estudo objetiva analisar o confessionalismo na Província de Santa Catarina no âmbito cronológico entre 1840 e 1889. Parte-se da premissa de que a constitucionalidade do ordenamento jurídico estatal, que instituiu a religião católica como oficial do Império, gerou conflitos no processo histórico de formação da sociedade, na medida em que a admissão de uma doutrina central gerou dificuldades quanto à liberdade de culto dos adeptos de outras religiões.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa documental que utiliza documentos produzidos pelos Presidentes de Província, denominados por *Fallas* e Relatórios, apresentados à Assembleia Legislativa Provincial no início de um período anual ou na mudança da gestão, contendo dados de ordem política, econômica, social e cultural, geralmente consolidados com base no exercício do ano anterior.

Sobre a estruturação do texto, após essa breve introdução trazemos uma seção em que tratamos de elementos conceituais referentes ao confessionalismo, considerando a oficialidade constitucional da religião católica no período entre 1840-1889, conhecido como Segundo Império. A seguir apresentamos conteúdos e análises das fontes, tendo por base um diálogo com a literatura pertinente. Por fim, são elaboradas algumas considerações.

2. Estabelecendo as bases do confessionalismo: a religião católica como fundamento legal da sociedade no Segundo Império

O confessionalismo pode ser definido levando em conta as relações do Estado com uma religião específica e com um corpo doutrinal associado e característico, que sobreleva a consciência dos indivíduos.

²²⁵ Doutor em Educação pela UFSCar. Docente e pesquisador do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: ademir.santos@ufsc.br

²²⁶ Doutor em Educação pela UFSC. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Contato: elcio.educ@gmail.com

Hoje o termo Confessionalismo indica uma atitude específica do Estado em matéria religiosa, que se manifesta privilegiando um grupo ou uma confissão religiosa, assumindo seus princípios e sua doutrina e incorporando na própria legislação ou nos próprios comportamentos aspectos doutrinários decorrentes diretamente daquela doutrina, superando também qualquer mediação das consciências individuais. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 221).

De modo associado, ao nos debruçarmos sobre a organização do Estado no período abrangido nesse estudo, ratificamos os argumentos de Figueiredo (2011), segundo os quais o Segundo Império corresponde ao interstício entre a decretação da maioria e posse de Dom Pedro II, em 24 de julho de 1840, e o desmoronamento da velha estrutura monárquica em 15 de novembro de 1889, quando foi proclamada a República. Contudo, cabe remontar ao processo histórico que teve como seu ápice a instituição do primeiro imperador. Fatores econômicos influíram no percurso que levou à formação de uma nação independente, associados à centralidade de Dom Pedro nos embates políticos de meados do século XIX.

Fazendeiros, comerciantes nacionais e estrangeiros, funcionários da Coroa radicados no Brasil [...] Acreditavam que a instituição de um governo constitucional lhes daria a oportunidade de representar nas Cortes os interesses da colônia, consolidando as regalias conquistadas em 1808 e ampliadas em 1815 com a elevação do Brasil à categoria de Reino. D. João VI decidiu-se [...] a voltar a Portugal [...] deixando como regente seu filho Pedro (FIGUEIREDO, 2011, p. 123-124).

Fato é que, após conflitos políticos internos e outras interferências da metrópole, o regente Dom Pedro se recusou a retornar a Portugal e proclamou a Independência. Como decorrência, houve um movimento constitucionalista marcado por uma sucessão de eventos, entre eles: a convocação de uma Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, instalada em maio de 1823; a dissolução da Assembleia por Dom Pedro, mediante intervenção armada, em novembro de 1823; a imposição de um Projeto de Constituição; e particularmente quanto a esse:

A Constituição ou o Estatuto Político de 1823 recebeu o nome de 'Constituição Política do Império do Brasil – Em nome da Santíssima Trindade'. Consagrou: o Estado unitário, constituído de Províncias (art. 2º); o regime de governo, 'monárquico, hereditário, constitucional e representativo (art. 3º)'; e a **religião oficial, a Católica Apostólica Romana, porém era permitido o culto doméstico** (art. 5º). (FIGUEIREDO, 2011, p. 127, grifo nosso).

Resultou a Carta de 1824, uma vez que “[...] D. Pedro I dissolveu a Assembleia Constituinte em 1823 e impôs seu próprio projeto, que se tornou a primeira Constituição do Brasil” (CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, 2021).

Desde então temos um cenário em que as administrações provinciais exerceram, sob licença do poder central, uma ação política determinante da conformação da sociedade, agindo na implementação dos fundamentos científicos, culturais e religiosos, sobre o que ratificam Nogueira e Paula (2018, p.630):

Estamos considerando que a Província e sua presidência, exercida por uma elite privilegiada e devidamente preparada para assumir a tarefa de impedir a fragmentação do grande território brasileiro, foi instituída pelo Estado como poderoso agente político de interlocução com a sociedade civil redefinindo os contornos e as esferas de participação política, no século XIX.

Segundo Figueiredo (2011), com a ascensão ao poder de Dom Pedro II, principiou um período marcado por vários aspectos: centralização político-administrativa, notadamente em sua primeira parte; a lida com revoltas, rebeliões e a Guerra do Paraguai; a imigração europeia; no campo econômico, a emergência da economia cafeeira, a modernização do sistema de transportes com as ferrovias e a navegação a vapor.

Levando em conta esse contexto, passamos a analisar aspectos do confessionalismo historicamente instituído na Província de Santa Catarina, considerando a ação de alguns de seus presidentes.

3. Qual confessionalismo? Conflitos religiosos na constituição societária da Província de Santa Catarina

Detectamos a institucionalização da religião católica como objeto da administração provincial de Santa Catarina. Partimos de uma *Falla* de 1841, em que a religião é abordada numa seção denominada *Culto Publico*, indicando que os serviços religiosos eram ruins, havendo poucos sacerdotes para as paróquias.

O pessoal deste ramo de serviço, acha-se no mesmo, se não em peor estado, que o que vos foi relatado na abertura da ultima Sessão. Em balde o meu antecessor, e eu o representamos Ao Governo Imperial, e ao Reverendo Bispo Diocesano; nenhuma providencias se derão, porque ha mingoa de Sacerdotes no Bispado. Das desenove Parochias da Província, tres estão sem Parocho; seis são Parochiadas por estrangeiros; as dez restantes, tem cada huma hum Sacerdote, sendo destes só tres colados nas Freguezias da Cidade, São Joze e Tubarão. (SANTA CATARINA, 1841, p. 4).

O gestor provincial agia para organizar um sistema a serviço do catolicismo, atendendo a Constituição de 1824, onde consta: “Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permittidas com seu

culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de Templo” (NOGUEIRA, 2012, p.65).

Ao focalizarmos a conformação societária, verificamos também iniciativas de indivíduos que atendiam ao confessionalismo vigente. Exemplo disso aparece num documento de 1856, em que consta um pedido para erguer uma capela em honra de São Sebastião, expressão do catolicismo: “Requerendo-me alguns devotos licença para erigirem na Praia de Fôra uma capella ao glorioso martyr S. Sebastião, tendo elles já a do diocesano, a concedi, sujeita porém á aprovação desta Assembleia” (SANTA CATARINA, 1856, p. 33).

Entretanto, um olhar apurado sobre o Segundo Império nos conduz a considerar um fenômeno associado ao povoamento da Província de Santa Catarina, que se deu ao longo do século XIX: a colonização com imigrantes europeus (PIAZZA, 1983). Com a imigração estrangeira, a Província de Santa Catarina sofreu transformações na vida pública; e como demonstram estudos de Santos (2015), destacam-se aquelas devidas à presença de imigrantes alemães, que erigiram um estatuto de germanidade, com impactos também no setor religioso.

Esse aspecto é tratado por Klug (1994) e Santos e Cecchetti (2018), explicitando que as transformações no campo religioso foram devidas, em grande medida, à introdução de adeptos de religiões protestantes, dentre os quais se destacam os imigrantes alemães luteranos. E apesar de adversidades, o luteranismo se difundiu em Santa Catarina, tendo como irradiadoras as colônias de Joinville, Blumenau e Santa Izabel, sendo que nessas regiões, “[...] com o afluxo de novos imigrantes, foram se povoando e desdobrando em novas colônias e linhas coloniais, originando então dezenas de novas comunidades” (KLUG, 1994, p.73). Esse estudioso destaca, ainda, que existiu uma forte objeção ao protestantismo durante o Império, com repercussões no cotidiano dos imigrantes acatólicos, materializada na falta de liberdade de culto: “Questões como casamentos, registros de nascimento, sepultamentos em cemitérios públicos eram problemas que estavam pela frente, a serem resolvidos” (KLUG, 1994, p.73). Porém, a religiosidade dos imigrantes luteranos foi um elemento determinante para que suportassem as adversidades. Nesse sentido, Fischer (1984, p.60) aponta que a difusão da fé e dos fundamentos religiosos de Lutero se deu mediante a leitura da Bíblia em língua alemã que os imigrantes trouxeram, e por meio de seus hinos, que durante muito tempo foram cantados em alemão.

Verificamos que a demografia da Província foi sendo gradativamente modificada pela presença de adeptos do protestantismo, que passaram a conviver com os católicos. Sendo

assim, num relatório de 1862, os dados informados mostram a seguinte distribuição: a população da colônia Blumenau era composta por um total de 1670 pessoas, sendo 1440 protestantes e 230 católicos; já na colônia Dona Francisca, foram computados 2437 protestantes e 613 católicos, num total de 3050 almas; na colônia Theresopolis havia 1042 habitantes, sendo 602 protestantes e 440 católicos; por fim, o número de 523 protestantes e o de 317 católicos compunha o total de 840 colonos de Santa Izabel (SANTA CATARINA, 1862, p. 9).

A compreensão do confessionalismo está intimamente relacionada ao estudo das relações entre Igreja e Estado e ao debate sobre a origem e a fonte do valor dos princípios étnicos em que se inspiram as leis; destarte, o confessionalismo se manifesta em duas formas: “[...] um Estado rigidamente confessional chega até a reprimir no seu interior cultos e crenças que se opõem ao culto oficial e reconhecido; ou a declarar a obrigatoriedade da religião oficial para gozar dos direitos civis (BOBBIO, MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 221).

Portanto, associamos a discussão do confessionalismo ao que um dos relatórios denomina como “Efeitos da imigração”, em que se fala das vantagens da imigração frente a quaisquer sacrifícios que até ali foram feitos. É trazido, novamente, o exemplo de Blumenau, com elogios à sua organização e aos benefícios sociais e econômicos que os imigrantes alemães geravam, a par do que se mostra a sedimentação do culto protestante ao lado do católico:

Quem comparar o que eram há trinta annos esses logares, hoje convertidos em núcleos de imigrantes, com o que apresentam actualmente, conhecerá que o saldo é a favor da Província e do Paiz.
Surgiram freguezias, vilas e cidades - as melhores e mais correctas. A população cresceu em mais de 30 mil almas, como se pode crer por haver só no municipio de Blumenau 18 templos para os cultos catholico e protestante. (SANTA CATARINA, 1886, p. 207-8).

Sobre a diversidade da composição populacional da Província, uma *Estatística* citada num relatório de 1874, estratifica a distribuição dos 159.892 habitantes da Província conforme a população livre e escrava, o sexo, a composição populacional, a associação entre sexo e nacionalidade, e a filiação religiosa:

Em relação á religião são livres 67:635 catholicos e 5:453 acatholicos, 67:142 catholicas, 4:988 acatholicas; escravos 8:069 catholicos, 6:915 catholicas.
Em relação á nacionalidade são livres 64:731 brasileiros, 8:357 estrangeiros, 65:241 brasileiras e 6:489 estrangeiras.
Dos escravos são, nascidos no Brazil 7:438 do sexo masculino e 831 da feminino.

Não nascerão no Brasil 6:618 escravos e 297 escravas. (SANTA CATARINA, 1874, p. 7).

No que tange à religiosidade, esses dados chamam nossa atenção para o *enquadramento* da população escrava como católica, o que evidencia a invisibilização e a supressão das práticas religiosas de matriz africana.

Além disso, identificamos notícias veiculadas pelos Presidentes de Província sobre conflitos entre os imigrantes e os povos indígenas, resultantes da ocupação das terras alocadas para as colônias. Como exemplo trazemos um dado referente à Colônia Dom Affonso, onde o conflito com os denominados *bugres* influenciou no ânimo dos colonizadores, pelo menos até a chegada do destacamento de Pedestres, que visava a proteção da área e de seus novos habitantes.

As incursões do gentio porem fiserão desanimar os Colonos em 1837 [...] Com o destacamento dos Pedestres em 1838 principiou a ter algum desenvolvimento, e no fim desse anno contava 30 familias em numero de 122 pessoas. Em 1839 tendo nascido 14, e sido assassinadas pelos Bugres 8 pessoas tinha apenas um augmento de 6 pessoas, e em 1842 existião 29 familias com 133 indivíduos (SANTA CATARINA, 1851, p.10).

Localizamos uma nota que mostra a permanência dessa conflituosa relação entre os colonizadores e os indígenas, ponderando que a catequese não teria efeito nessas situações: “Informe-me, que tão indoceis são esses infelizes, que não tem idéa do bem, e do mal, que de pouco proveito será a catechese, para civilisal-os” (SANTA CATARINA, 1881, p.26).

Quanto ao culto público associado ao confessionalismo católico, o relatório de 1886 informa que havia 53 paróquias, das quais somente 36 já estavam canonicamente providas. Essa situação incomodava o administrador provincial, que julgava a ausência de provimento em tantas paróquias um empecilho à manutenção da espiritualidade, ao mesmo tempo em que reafirmava a necessidade de manter a religião oficial diante da presença de imigrantes de outras confessionalidades.

A minha reclamação foi baseada nos legítimos interesses da familia e na conveniencia da conservação do culto, em beneficio da educação e da felicidade do espírito. Em uma provincia que recebe immigração sem fazer questão de cultos, é indispensavel, ao passo que se permitem todas, manter a Religião do Estado, como preceitúa a Constituição. (SANTA CATARINA, 1886, p. 218).

Por fim, constatamos a importância das instituições religiosas, seja das católicas como das protestantes, para a organização social: “A população cresceu em mais de 30 mil almas,

como se pode crer por haver só no município de Blumenau 18 templos para os cultos catholico e protestante” (SANTA CATARINA, 1886, p. 207-8).

Considerações finais

Ao considerarmos a natureza do confessionalismo presente no Brasil no período imperial, entendendo-o como o ambiente em que foram produzidas as práticas religiosas presentes na Província de Santa Catarina no decurso entre 1840 e 1889, verificamos que o caráter oficial da religião católica assegurava sua posição de hegemonia quanto aos aspectos doutrinários e aos investimentos na infraestrutura e nos serviços religiosos, desconsiderando-se outras religiosidades como a dos escravos e indígenas.

Porém, detectamos que as dinâmicas socioculturais introduzidas com a imigração alemã no campo religioso, que implantaram o luteranismo, resultaram na convivência entre o catolicismo e o protestantismo. Se o confessionalismo católico ainda se mantinha com base na legislação, nas regiões de Santa Catarina, onde foram instaladas colônias de imigrantes alemães, em que o número de protestantes era significativo, a difusão do culto luterano resultou na conformação de comunidades que utilizaram as adversidades do pertencimento religioso não oficial como fator propulsor para a criação de raízes de outro corpo de doutrina, que com base na fé, auxiliou as consciências individuais a lutarem pela liberdade religiosa.

De fato, sabe-se que, findo o Império, a Constituição Republicana de 1891 consagraria a separação entre a Igreja e o Estado, estabelecendo a liberdade de culto, o casamento civil obrigatório, a secularização dos cemitérios e da educação, ficando a Igreja Católica em igualdade diante dos demais grupos religiosos, ao menos em sentido jurídico.

Referências

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 11.ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FIGUEIREDO, Marcelo. Transição do Brasil Império à República Velha. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, n. 26, segundo semestre 2011, p. 119–145.

FISCHER, Joachim. Quem é Lutero no Brasil? In: DREHER, Martin N. (Org.). *Reflexões em torno de Lutero*. V.II. São Leopoldo, 1984, p.53-77.

KLUG, João. *Imigração e luteranismo em Santa Catarina: a comunidade alemã de Desterro*. Florianópolis: Papa-Livro, 1994.

NOGUEIRA, Octaciano. *Constituições brasileiras*. Volume I. 1824. 3.ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

NOGUEIRA, Vera Lúcia; PAULA, Dalvit Greiner de. A presidência de província e a instrução pública como fatores de ampliação do espaço público no Império brasileiro. *Cadernos de História da Educação*, v.17, n.3, p.627-649, set./dez. 2018.

PIAZZA, Walter. *Santa Catarina: sua história*. Florianópolis: Ed. da UFSC, Ed. Lunardelli, 1983.

SANTA CATARINA (Província). Relatório apresentado à Assembleia Legislativa da Província de Santa Catharina na 1ª. sessão de sua 26ª. legislatura pelo Presidente Dr. Francisco José da Rocha, 1886.

SANTA CATARINA (Província). Falla com que o Exmo. Sr. Doutor João Rodrigues Chaves abriu a segunda Sessão da vigesima segunda Legislatura da Assembléa Provincial, 1881.

SANTA CATARINA (Província). Falla dirigida á Assembleia Legislativa Provincial de Santa Catharina em 25 de março de 1884 pelo Exmo. Sr. Presidente da Província Dr. João Thomé da Silva, 1874.

SANTA CATARINA (Província). Relatório apresentando ao Exmo. 1º. Vice-Presidente da Província de Santa Catharina o Commendador João Francisco de Souza Coutinho pelo Presidente o Conselheiro Vicente Pires da Mota, 1862.

SANTA CATARINA (Província). Falla que o Presidente da Província de Santa Catharina Dr. João José Coutinho, dirigio á Assembleia Legislativa Provincial, 1856.

SANTA CATARINA (Província). Falla que o Presidente da Província, o Exmo. Dr. João José Coutinho, dirigio á Assembleia Legislativa da mesma Província, 1851.

SANTA CATARINA (Província). Falla que o Presidente da Província de Santa Catharina o Brigadeiro Antero Jozé Ferreira de Brito dirigio á Assembleia Legislativa da mesma Província, 1841.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Zeitgeist ou espírito alemão: etno-história de germanidade e instituição da escola em Santa Catarina. *Educação e Pesquisa*, v.41, n.02, p.325-340, abr./jun. 2015.

SANTOS, A.V.; CECCHETTI, E. A presença de Lutero no Brasil: o poder da fé, a imigração alemã e a educação. *Comunicações*, v. 25, n. 2 p. 283-305, maio-ago. 2018.

POLÍTICA NA ESCOLA HOJE: a importância do ensino religioso

Mariane Gonçalves Bento²²⁷

Palavras-chave: Religião; Educação; Política; Espaço público; Violência.

1 Introdução

Atuar no Ensino Básico é uma árdua tarefa que requer disposição e atenção. A presente conjuntura política no Brasil em muito corrobora para um despertar de comportamentos e teorias que carregam em si uma série de questões a serem debatidas em sala de aula. Como é sabido, a dicotomia política vem se acirrando ao longo do tempo e arrebanhando adeptos de um lado e outro na discussão. Contudo, partimos da premissa de que não cabe a nós um posicionamento em sala de aula que firme o pé em um ou outro, mas que conduza discussões que colaborem para uma sociedade mais tolerante e diversa.

Discursos de ódio não são bem-vindos em sala de aula, bem como em sociedade alguma. E estamos na linha de frente neste momento, no que concerne a uma necessidade de mudança de prática educativa, que prime pela observância séria e consciente de nosso mundo político, a fim de traduzir com responsabilidade assuntos inerentes à religião, a posicionamentos, ao outro que é diferente.

O trabalho aqui apresentado buscará trazer à tona aspectos da relação entre política e religião no Brasil contemporâneo e suas reverberações na sociedade, e, por conseguinte, na sala de aula. Além disso, buscar-se-á uma abordagem que explicita quão violentos são alguns discursos políticos e o quanto isso pode imbuir de violência nossos alunos, futuros cidadãos.

Para tanto, utilizarei fontes bibliográficas existentes sobre o tema acerca da relação religião e política no Brasil, fazendo assim uma revisão bibliográfica sobre o tema. Deste modo, articulo tais escritos a fim de demonstrar quão equivocada pode estar a escola em não dar ouvidos a esta preocupante guinada, e mais do que isto, devido a não agir em resposta a posicionamentos que deslegitimem grupos, pessoas, lugares em detrimento de uma “verdade” que fere o outro. Assim sendo, falar de religião ou Ensino Religioso no Brasil é fundamental,

²²⁷ Especialista em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Contato: marygoncalvesb@gmail.com

e, por esse motivo, ressaltar a importância da lida e pesquisa enaltecidas e aparadas, para que nosso trabalho enquanto educadores de Ensino Religioso e pesquisadores de Religião possa tornar-se significativo para uma sociedade que parece estar perdendo o receio de demonstrar sua face mais cruel com o outro. E isso é muito grave.

2 Fundamentação teórica

Partindo de um pensamento contrário a qualquer narrativa que venha trazer à tona discursos odiosos a pessoas e suas manifestações culturais, traço o caminho que estou tentando seguir. Cabe ressaltar que o aqui exposto busca travar uma leitura do cenário atual do Brasil mediante uma intensificação de posicionamentos conservadores e crivados de violência, que outrora, apesar de já existirem, não eram cancelados por entes públicos tão explicitamente. Assim sendo, o recorte de nossa análise é tomado a partir de 2018, quando no Brasil ocorreram as eleições presidenciais e de governadores, momento em que falas e ações permeadas por preconceito trouxeram não só animosidade para as esferas social e política, mas também medo e insegurança por parte de diversos entes da sociedade.

Os espaços de discussões sobre esta guinada são os mais diversos. E a escola é um deles. Religião e política relacionam-se há muito tempo, com maior ou menor grau, formando assim um sistema intrincado. Busco, à luz de literatura existente sobre o tema, fazer uma breve análise do contexto sobre o qual vivemos atualmente, e que em muito se relaciona com a atuação religiosa de certos grupos e segmentos na via política, bem como ao uso político de grupos religiosos. Objetiva-se, portanto, traçar uma linha de raciocínio que traga à tona um esboço do cenário político no que se vincula com o religioso, sendo relevante considerar a guinada rumo a um posicionamento conservador e, por vezes, violento por parte de alguns, o que nos leva a pensar acerca da violência que as religiões são capazes de produzir em detrimento de uma fala ligada à paz e à fraternidade.

A análise se direciona principalmente às igrejas neopentecostais, que têm participado ativamente deste cenário. Não sozinhas, mas com preponderância. Ou seja, o ponto de partida aqui trabalhado é a relação entre a religião e a política no Brasil, principalmente em se tratando de pentecostalismo. A caracterização do pentecostalismo como Religião Pública nos ajuda a ter uma dimensão mais apurada da ação destes grupos no cenário brasileiro. Pense-se, portanto, uma vivência religiosa que não está localizada apenas na esfera privada, mas também no espaço público, onde pentecostais acabam agindo de modo a politizar tudo que se relaciona à fé pentecostal (BURITY, 2016). Burity trata da atenção que deve ser dada a

“uma configuração do religioso que opera segundo uma lógica de deslocamento de fronteiras e resignificação ou redescritção de práticas” (BURITY, 2001, p. 28), apontando um movimento de fluidez na conceituação que temos de religião e de política e também do modo como enxergamos a ação religiosa e política no espaço público.

De um lado, os limites do político extrapolam o estado, o que atesta a insuficiência do neutralismo e da separação entre igreja e estado para disciplinar a relação religião/política. De outro lado, há uma visível desinstitucionalização da religião, que se traduz na proliferação de igrejas, movimentos e grupos informais, que não mais se prendem aos protocolos de autorização ou sanção eclesiástica, bem como na difusão/disseminação do religioso para além das fronteiras reguladas pelas instituições religiosas (BURITY, 2001, p. 34)

É uma análise que evidencia uma atuação religiosa não apenas atrelada a espaços formais das instituições religiosas, mas também a outras organizações que possuem demandas religiosas variadas e acabam por obter grande engajamento e adesão por parcelas da população. O que busco trazer é o impulso que tem sido observado diante da acentuação da força e alcance que o discurso religioso, principalmente evangélico pentecostal, tem tido no Brasil atual. Mais uma vez, a atuação de religiosos no meio político não é inédita. Tão pouco a ocupação de cargos públicos por parte de religiosos ou representantes dos mesmos.

A questão aqui é que atualmente nos deparamos com uma intensificação de um discurso religioso conservador tomando frente e ganhando corpo não só entre representantes políticos de segmentos religiosos, mas também em meio a outros indivíduos que se utilizam dessa fala a fim de arrebanhar pessoas. Esta discursividade atrelada a uma moral cristã conservadora é crivada de anseios por um país melhor e livre da corrupção, por indivíduos mais prósperos, por bênçãos diversas a recaírem sobre os que “creem”. Entretanto, há um discurso que acaba por oprimir todo aquele que não se enquadra numa vivência de fé e costumes cristã neopentecostal. E o perigo está justamente neste ponto, pois na medida que se estabelece um parâmetro comportamental de alcance tão grande, observa-se uma acirramento da contraposição a este “outro” que não possui as mesmas premissas de vida. As implicações desse movimento rumo a uma religião atuante no espaço público são os discursos violentos que podem surgir. O conceito de Necropolítica explorado por Achille Mbembe colabora para um entendimento de nossa conjuntura atual e Frederico Pieper e Danilo Mendes (2020) trabalham com o fato de que esta percepção de iminente ameaça, pode aproximar e repelir pessoas. Deste modo,

um traço básico da necropolítica é esse laço de inimizade. Basicamente, a ideia é a criação fantasiosa de um inimigo que pelo próprio fato de existir ameaça o “nós” e, portanto, deve ser eliminado. Isso faz com que o ódio e o ressentimento criem vínculos entre as pessoas. E esse mesmo ódio contamina todo esse sistema. (PIEPER; MENDES, 2020, p. 23)

A aglutinação de pessoas em torno de uma vivência religiosa comum não é o problema. Este está no fato de haver grupos que fortalecem uma política excludente, o que faz do outro um inimigo a ser combatido por não apresentar um ideário político religioso que converge com os seus princípios. Os laços de inimizade podem ser evidenciados também no discurso político religioso evangélico, de modo a ser possível observar uma certa aversão a tudo que não faz parte da cobertura narrativa cristã pentecostal.

Seguindo este raciocínio, engendra-se uma lógica de que “todos os que não estão sob a fé em Deus estariam sob o comando do Diabo, portanto seriam os inimigos de Deus e de seu povo” (RODRIGUES, 2019, p. 73) e nesta via a luta seria legítima. A beligerância contra estes “outros” que não seguem a fé própria seria cancelada por alguns grupos mediante a certeza da necessidade de correção a ser feita. Os inimigos são identificáveis em falas contrárias a gays, a participantes de religiões não cristãs e a pessoas que não seguem uma vida condizente com a que se entende ser o correto. E nosso atual governo, liderado pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro, acaba atuando de modo a alimentar tal beligerância, desrespeitando a pluralidade, mas ainda assim ganhando apoio. Esta dinâmica de apoio à uma fala conservadora do atual mandatário é analisada por Almeida (2019) que trata do conservadorismo e os evangélicos no Brasil apontando que “parcela significativa desse segmento religioso compõe o processo social de alcance mais amplo denominado no debate público de onda conservadora” (ALMEIDA, 2019, p. 85).

Outro fator importante dentro desse sistema que observamos são as mídias, que atuam como fator multiplicador desses posicionamentos. Cunha busca descrever e interpretar a maior ocupação de espaço pelos evangélicos na política partidária e como as grandes mídias tratam a questão. A autora aponta que o neoconservadorismo evangélico faria parte de um contexto de fortalecimento conservador na esfera pública brasileira em geral (CUNHA, 2016). E aqui temos um outro ponto relevante na análise, que é o fato de os valores de direita - portanto, mais conservadores-, obterem simpatia de uma grande parcela de brasileiros.

Frente a isso, lideranças evangélicas e políticos conservadores não ligados a igrejas evangélicas, mas que se ancoram nelas, fazem emergir pautas conservadoras, ganhando apoio eleitoral nacional (CUNHA, 2016). Este suporte não ocorre somente pela força da

representatividade evangélica na política ou devido ao uso político de assuntos ligados à moral cristã, mas também por todo um contexto de apropriação destas pautas na sociedade.

Com discursos dentro do ideário da moral cristã (contra o aborto e o controle da natalidade, e a favor da assistência psicológica a homossexuais, como se a opção sexual fosse uma doença a ser tratada) aliado a princípios caros ao liberalismo na política e na economia (Estado mínimo e elogios ao livre mercado), essas personagens têm captado apoios para além do círculo religioso. Na visão destas lideranças, a família está sob a ameaça dos movimentos civis de gênero e enfrentamento da violência sexual, reforçados pela abertura a estas demandas no campo político, intensificada a partir de 2002. (CUNHA, 2016, p. 153).

Isso aponta que tal escalada conservadora muito tem a ver com as características da própria sociedade brasileira e é acentuada pelo processo de midiaticização por que a religião e a política do Brasil hoje passam.

Nesse caso, a lógica produtiva das mídias, baseada na espetacularização, é assumida pela religião e pela política em intercâmbio. Este intercâmbio dá-se também no terreno da ideologia, marcada pelo conservadorismo religioso e midiático, ocorrendo o que Max Weber nominou “afinidades eletivas”. Segundo Weber, para a consolidação do capitalismo foi fundamental o intercâmbio deste com a cultura religiosa protestante puritana de matriz calvinista. Isto foi possível pelo fato de o protestantismo possuir afinidades (simpatia, similaridades) eletivas (escolhas) com o capitalismo (CUNHA, 2016, p. 157)

Evidencia-se a atuação dos evangélicos como bloco articulado, que desenvolve cultura de massas e faz-se presente em vários âmbitos da vida do indivíduo. Seus discursos políticos religiosos são bem aceitos por parcelas ligadas ou não a uma denominação religiosa e o êxito acaba sendo impulsionado pela força das mídias.

Feita esta breve exposição sobre o panorama da política nacional, atrelada à atuação da religião no espaço público ou, mais precisamente, à grande guinada do pentecostalismo como religião pública, cabe refletir acerca do papel da escola dentro deste todo. E principalmente o papel do ensino religioso frente a esta conjuntura que nos é apresentada. Com toda certeza, um posicionamento que faça frente à intolerância é o mínimo que podemos fazer como profissionais da educação. Agora, como atuar além disso? Como fazer frente a uma narrativa política que possui aspectos violentos e à potência disseminadora que esses discursos possuem na sociedade?

Indico que há caminhos que possam nortear uma lida que atue no sentido de fomentar uma reflexão que priorize a necessidade de suprimir posicionamentos preconceituosos e violentos que possam surgir mediante a conjuntura que vivemos e que é reproduzida nas redes, nas casas, nas comunidades. Em diálogo com Reis e Junqueira (2020), aponto a necessidade de incorporar às reflexões educacionais a variedade cultural existente em nossa

sociedade, para que assim possamos construir uma escola democrática e inclusiva. Ainda discorrem ser necessário que a escola pense a religião como conhecimento científico, de modo a formar cidadãos multiculturalistas, e que a discriminação e o preconceito possam ser superados, assim como a exclusão e perseguição das religiões minoritárias existentes em nossa sociedade (REIS; JUNQUEIRA, 2020).

Evocar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) enquanto fonte que baliza nossa atuação educacional também se faz importante para que a reflexão seja significativa, fundamentando as reflexões quanto ao poder que certas falas tem em nossa sociedade e sobre como devemos olhar atentamente para isso e buscar mecanismos que tratem do tema de modo crítico.

Assim sendo, apresento como premissa de nossa atuação a busca por uma lida que não necessariamente discuta uma ou outra religião, uma ou outra vertente política. Este não é o ponto. Essencial é o nosso compromisso em “desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal” (BRASIL, 2018, p. 436), e também contribuir para um diálogo “entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal” (BRASIL, 2018, p. 437). E com base nessas perspectivas, traçar discussões que versem, de modo consciente, sobre os meandros de nossa sociedade, política e cultura.

3 Resultados e Discussão

Frente à problemática do alcance de nossas discussões com os alunos em um momento tão delicado, acredito que o olhar atento é primordial para que possamos atuar de modo significativo em sala de aula frente às investidas existentes rumo à intolerância e violência com o outro. Haja vista a reflexão aqui apresentada e o momento que vivenciamos, é sintomática a urgência de discussões mais atuantes na escola frente a discursos de ódio balizados seja por entes políticos, religiosos ou pelos que transitam entre estas duas searas.

4 Considerações Finais

Alguns grupos ligados a esferas de poder, sedentos pelo cumprimento de uma cartilha específica de vida e fé, posicionam-se de forma intolerante para com aqueles que não seguem uma perspectiva cristã evangélica conservadora, o que pode ser evidenciado no atual

governo. Políticos eleitos sob o apoio de base religiosa evangélica, ao exporem posicionamentos ligados a uma moral religiosa cristã, acabam por responder a um grupo específico, mas também trazem implicações à sociedade como um todo no que tange a uma perspectiva de conflito.

O trabalho aqui esboçado busca sistematizar aspectos inerentes à esfera política que esbarram em questões religiosas, culturais e de gênero, entre outras. Questionou-se sobre uma atuação na esfera de poder federal no Brasil, ligada em muitos momentos a discursos que necessitam ser debatidos na escola. É claro que o posicionamento religioso é assegurado constitucionalmente a todo indivíduo. Mas defendo que cabe a nós, educadores que atuam com o Ensino Religioso, nortear uma discussão que ponha em evidência um espaço público que deva atender a todos de igual modo, e que, apesar de respeitarmos a decisão religiosa de cada um, nossa sociedade não pode, toda ela, encaixar-se nos mesmos parâmetros.

Assim sendo, a lida do ensino religioso deve alçar uma perspectiva de atuação que leve em consideração o multiculturalismo como apontado por Reis e Junqueira (2020) tomando um posicionamento que trate de assuntos inerentes à problemática da violência contra o “outro” por motivos políticos, econômicos, religiosos ou quaisquer outros.

Referências

ALMEIDA, Ronaldo. “Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira”. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BURITY, Joanildo. Religião e política na fronteira: desinstitucionalização e deslocamento numa relação historicamente polêmica. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, n. 4, p. 27-45, 2001. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv4_2001/p_burity.pdf. Acesso em: 27/04/2021.

BURITY, Joanildo. Religião, cultura e espaço público: onde estamos na presente conjuntura? In: MEZZOMO, F.; PÁTARO, C.; HAHN, F. (Org.). *Religião, cultura e espaço público*. São Paulo: Olho D'água; Campo Mourão: Ed. Fecilcam, 2016. p. 13-49. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299523225_Religioao_cultura_e_espaco_publico_nde_estamos_na_presente_conjuntura . Acesso em: 27/04/2021

CUNHA, Magali do Nascimento. Religião e Política: ressonâncias do neoconservadorismo evangélico nas mídias brasileiras. *Perseu: Revista do Centro Sérgio Buarque de Holanda da Fundação Perseu Abramo*. nº 11, Ano 7, 2016. Disponível em: <https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/112/80> . Acesso em: 27/04/2021.

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

PIEPER, Frederico; MENDES, Danilo. Religião e Necropolítica. In: PIEPER, Frederico; MENDES, Danilo (Orgs.). *Religião em tempos de crise*. São Bernardo do Campo: Ambigrama, 2020. Disponível em: https://www2.ufjf.br/ppcir/wp-content/uploads/sites/145/2020/09/Religiao_em_tempos_de_Crise-livro-final.pdf . Acesso em: 27/04/2021.

REIS, Marcos Vinícius de Freitas; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Superação da intolerância no espaço da escola em diálogo com a laicidade. In: Marcos Vinicius Freitas; Sérgio Junqueira; Fernanda dos Santos. (Org.). *Ensino Religioso: um espaço para o laico*. Rio Branco: Nepan, 2020, v. 1, p. 21-42.

RODRIGUES, Elisa. Religião e violência: uma leitura fenomenológica. *Estudos Teológicos* (Online), v. 59, p. 61, 2019. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/3615. Acesso em: 27/04/2021

POR QUE ESTUDAR A HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL? – sugestões para análise de conceitos, como ecumenismo e laicidade, utilizados pelo Ensino Religioso, na pesquisa da História das Disciplinas Escolares

Karin Willms²²⁸

Palavras-chaves: Historiografia, História das Disciplinas Escolares, Ensino Religioso, Pesquisa.

1 Introdução

Com este texto trazemos elementos que justifiquem a importância de estudarmos a História da Disciplina Escolar Ensino Religioso e os conceitos que compõem os documentos acerca desta disciplina escolar. Assim faremos um breve traçado da permanência do Ensino Religioso nas configurações curriculares das escolas, sejam elas privadas ou públicas, que têm seu início no período colonial, se estendendo por toda a História da Educação Brasileira até o século XXI, conforme descrito por Sérgio Junqueira (2015) em *Educação e História do Ensino Religioso*

Mesmo com a sua permanência nas grades curriculares e nas legislações educacionais, o Ensino Religioso é sempre alvo de polêmicas e discussões. Não é raro encontrarmos, entre a comunidade escolar, aqueles que questionam *de onde vem esta disciplina Ensino Religioso? Por que temos Ensino Religioso na escola? Ou ainda aqueles que trazem inúmeras sugestões de coisas mais importantes que poderiam substituir o Ensino Religioso na grade Curricular. Normalmente estamos acostumados a responder a estes dois últimos questionamentos, sobre o porquê temos e o porquê de não o substituímos, apresentando os artigos das leis que regem o componente curricular*²²⁹. Mas, como responder

²²⁸ Doutoranda em Educação, na Linha de História e Historiografia da Educação da Universidade Federal do Paraná. Professora da Educação Básica, integrante da Gerência de Currículo do Ensino Religioso do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Contato: karin.willms@gmail.com

²²⁹ Artigo 210 da Constituição Federal: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental". Artigo 33 da LDB 9394/96 (a lei n.º 9.475): "O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso." (BRASIL, 1988, s/p).

à primeira questão? De onde vem esta disciplina escolar? Ou ainda *por que ela se manteve no currículo* mesmo após a institucionalização do Estado Laico?

Estudar a História de uma Disciplina Escolar, no entanto, não tem apenas esta função. Nosso objetivo é trazer problematizações e possibilidades de pesquisa dentro do campo da História das Disciplinas Escolares, com base nos estudos acerca do Ensino Religioso. A escolha deste componente curricular se deu pois ele abre inúmeros campos para análise, nos permitindo observar as disputas políticas, sociais, religiosas, entre outras que envolvem a manutenção e a organização de uma disciplina e de seu currículo, pois “as categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultados de um lento processo de fabricação social no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades” (GOODSON, 2008, p. 11). Para isso, traremos algumas ponderações acerca dos conceitos que permearam a consolidação deste componente curricular.

2 Conceitos que norteiam e confundem

Talvez o primeiro questionamento, ao se pensar na História das Disciplinas Escolares, seja a própria ideia de disciplina. Afinal, em diferentes momentos nos acostumamos a chamá-las de disciplinas, matérias, conteúdos, componentes curriculares, entre outros. Estas mudanças de nomenclatura não se dão aleatoriamente ou sem um propósito, elas dizem respeito à concepção de educação e de escola que se tem em determinado período. Então, para iniciarmos, vamos trazer brevemente o que são as Disciplinas Escolares.

Disciplinas escolares são compostas por diferentes elementos, cada qual com suas finalidades, “consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990, p.188). Ou seja, para compreender a função de uma disciplina escolar, é necessário observarmos os objetivos educativos, pelos quais ela foi colocada no currículo. Outro nome que aparece, muitas vezes em nosso vocabulário como um sinônimo para disciplina é matéria, pois de acordo com o Parecer 853/71, as matérias estariam ligadas as questões metodológicas. No entanto, o parecer não deixou isso claro e, em 1978 um novo documento foi publicado pelo Conselho Federal de Educação elucidando as nomenclaturas:

"matéria" é todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua representação, nos currículos plenos, sob a forma "didaticamente assimilável" de atividades, áreas de estudo ou disciplinas (art. 5º, caput). Cabe então saber o que se há de entender por atividade, área de estudo e disciplina. Na linha de doutrina também esposada por este Conselho, no Parecer no 181/70, o G. T. repele com veemência

uma distinção mecanicista à base de "disciplinas" que preparam à reflexão, "práticas educativas" que levam à ação e "atividades artísticas" que predispõem à criatividade, pois o pensar, o agir e o criar sempre devem estar presentes em todo ato docente-discente, embora variando em intensidade segundo os dados de cada situação didático-psicológica. (BRASIL, 1978, p. 77)

No entanto, apesar de tais nomenclaturas não se aplicarem mais à educação, tais termos parecem se confundir e, em alguns momentos, são utilizados como sinônimos, porém, não vamos nos aprofundar nesta discussão pois, para além das questões gerais que surgem ao pesquisarmos a História das Disciplinas Escolares, ao se adentrar especificamente a área do Ensino Religioso, surge uma série de conceitos que norteiam a prática dos professores e as legislações que regem este campo, mas que, ao mesmo tempo, necessitam se compreendidos pelas pessoas que tentam debater sobre o tema. Talvez o conceito mais polêmico que gire entorno destas questões seja a laicidade, afinal uma disciplina escolar intitulada Ensino Religioso presente na grade curricular das escolas públicas de um Estado laico parece bastante contraditório. Por isso é necessário que se reflita sobre o que é um Estado Laico, o que ele representa, o que podemos esperar deste modelo:

No Estado Laico, marcado pela separação entre o Estado e religião, todas as religiões merecem igual consideração e profundo respeito, inexistindo, contudo, qualquer religião oficial, que se transforme na única concepção estatal, a abolir a dinâmica de uma sociedade aberta, livre, diversa e plural. (PIOVESAN, 2010, p.15).

Esta é a concepção que se tem de um Estado Laico, nos moldes jurídicos, no século XXI. No entanto, é necessário observarmos que, para diferentes tempos, lugares e grupos, talvez a ideia de laicidade fosse outra.

Koselleck chama a atenção para a importância da análise linguística e semântica das variadas dimensões do mundo social em diferentes épocas. Segundo o autor, o estudo dos conceitos e da variação dos seus significados ao longo do tempo é uma condição básica para o procedimento histórico. Koselleck denomina História dos Conceitos o procedimento que permite apreender o complexo processo de ressignificações de alguns conceitos ao longo do tempo. Mais do que um método a ser aplicado ou uma disciplina autônoma, a História dos Conceitos seria um instrumento complementar e necessário para a interpretação histórica. (KIRSCHNER, 2007, p.49)

Aqui abrimos espaço para uma outra discussão conceitual. O Ensino Religioso está previsto na legislação e esta é a nomenclatura oficial da disciplina. No entanto, não é raro encontrarmos entre a comunidade escolar e, mesmo na fala e nos relatórios de professores da disciplina, os termos "Aula de Religião" ou "Educação Religiosa". Existem diferentes formas de analisar as razões que levam a esta diversidade de nomenclaturas, mesmo que não estejam registradas oficialmente nos currículos e/ou na legislação. Muito disso se deve à

605

própria História do Ensino Religioso e aos conteúdos ensinados nas escolas. Porém, para o pesquisador quer se dispõe a se debruçar sobre tal temática é importante analisar estas nomenclaturas e seus significados. Assim, citamos a explicação traçada pela Associação Inter-religiosa de Educação (ASSINTEC):

A linguagem utilizada quando se fala em Educação Religiosa acaba sendo: - aula de Religião - aula de Ensino Religioso E muito pouco ainda se fala em: - Educação Religiosa Por detrás dessa linguagem há relações distintas que se expressam: - aula de religião relaciona-se com: conteúdos de doutrina, linguagem de fé, vivência de comunidade de fé, celebração, normas, agentes específicos etc. Daí entender que “ensino de religião é competência exclusiva das igrejas confessionais”. - aula de Ensino Religioso estabelece: tratamento metodológico da relação “ensino-aprendizagem” com conteúdos a partir dos valores fundamentais da vida, pertinentes às diferentes confissões de fé (religiões) numa linguagem religiosa e não de fé. Entretanto, “ensino” deixa transparecer uma relação elitista: “professor é o que já sabe e aluno o que aprende”. - “Para nós, Educação Religiosa deve ser entendida como:
* Reflexão que visa favorecer a relação com o Transcendente, para que, a partir dela, educandos e educadores possam dar um sentido mais profundo e radical à sua existência.
* Oportunidade de abertura diante dos questionamentos existenciais nessa relação com o Transcendente que leve o educando e o educador a fazerem perguntas: Quem sou? O que busco? Para que existo?
* A alavanca transformadora do SER EM SOCIEDADE, uma vez que parte dos valores fundamentais da vida: a busca do bem, da verdade, da justiça, da solidariedade, da fraternidade, da realização pessoal, da humanização, uma visão completa da História da cultura e povo. (ASSINTEC, 1988, p.3 *in* WILLMS, 2020, p. 102-103) (grifos e destaque em letras maiúsculas do original)

Cabe, no entanto ao pesquisador, observar em que momentos e por quais razões a comunidade escolar assimilou tais nomenclaturas como sendo sinônimos. O que isso representa para a História desta disciplina? O que os currículos trazem que permite a interpretação de tais conteúdos como “aula de religião”?

Ressaltamos ainda que, é necessário olhar o Ensino Religioso e o Estado brasileiro para além da legislação, que previa a laicidade desde a publicação do Decreto 119-A, em 1890. É preciso analisar os discursos em que o conceito foi aplicado, quem os proferiu, quais as suas intenções ao utilizar tal conceito, entre outras possibilidades de análise. Se a laicidade, termo que, em geral, aparece nos textos legislativos e nas pesquisas ligadas ao campo das políticas públicas já traz algumas polêmicas aos estudos ligados ao Ensino Religioso, ao pesquisarmos os Currículos e práticas escolares nos deparamos com outro conceito controverso e bastante polêmico: o ecumenismo.

De acordo com Junqueira (2014 p.90), a publicação da Lei 5692/71, assim como a aproximação entre católicos e protestantes (conhecida, na década de 1970 como ecumenismo), permitiu a ampliação do Ensino Religioso, antes disso

Os textos didáticos do Ensino Religioso utilizados no Brasil foram uma das estratégias utilizadas pelas igrejas para a instrução do povo desde a mais tenra idade. No período republicano em que o Estado assumiu ser democrático e laico, especialmente a partir de 1889 até 1971, os manuais escolares tinham as estruturas dos catecismos organizados para a transmissão doutrinal.

Assim, apesar de termos um relativo avanço, com a ideia de ecumenismo, no que diz respeito ao tratamento didático do Ensino Religioso, ainda temos uma gama de religiões e espiritualidades que são deixadas de lado. Ao observarmos o termo “ecumenismo”, utilizado em diferentes textos que são relacionados à disciplina, pode haver a falsa sensação de que a pluralidade religiosa do país estava sendo respeitada. Aqui é importante recorrermos novamente a Koselleck,

Há tempos históricos que ultrapassam a experiência dos indivíduos e gerações. Neste caso se trata de estratos da experiência que estavam disponíveis antes das gerações contemporâneas e que seguirão atuando muito provavelmente depois das gerações contemporâneas. (2003, p.41)

Precisamos analisar a palavra ecumenismo com base no que ela representa dentro de cada contexto e para cada grupo, seja ele religioso, estudiosos, comunidade, entre outros. Se hoje a ideia de ecumenismo pressupõe a união de diferentes crenças e culturas, na década de 1970, para alguns grupos em específico, ela representava uma interconfessionalidade cristã, ou seja, a união de católicos e protestantes. Neste sentido outros conceitos a serem problematizados pela pesquisa acerca do Ensino Religioso podem ser abordados e analisados com maior profundidade, uma vez que, de acordo com o Currículo do Estado do Paraná, “ser interconfessional é ser cristão conforme o padrão apresentado por Jesus Cristo” (PARANÁ, 1980). Esta é a interpretação de um determinado grupo, mas quantas possibilidades de pesquisa e de análise ela traz em seu teor. Quem definia o Currículo? Quais grupos estavam à frente das discussões acerca do Ensino Religioso? A laicidade do Estado é ferida por esta questão? Como era a recepção desta prerrogativa nas práticas escolares? Entre outras possibilidades.

3 Considerações Finais

Ao que nos parece, observando alguns indicativos muito preliminares de pesquisas realizadas a respeito do Ensino Religioso no Brasil, encontramos alguns pontos que merecem destaque: de um lado temos pesquisas no campo das Políticas Educacionais, analisando as relações entre o Ensino Religioso e a laicidade do Estado, discussão que vem se apresentando neste campo, como podemos observar no Manifesto dos Pioneiros da

607

Educação Nova de 1932; também é possível observar a produção que visa traçar o histórico de longa duração da disciplina, apresentando datas, legislações, entre outros aspectos como vemos na produção de Sérgio Junqueira. Mas, ainda é escassa a produção historiográfica que traça esta trajetória com base no método e na crítica²³⁰ às fontes, bem como nos conceitos que envolvem o desenvolvimento da disciplina no âmbito escolar.

Como apontado no início do texto, nosso objetivo foi o de trazer a reflexão sobre alguns conceitos que permeiam a História do Ensino Religioso Escolar, destacando neste texto os conceitos de laicidade e ecumenismo, conceitos que, se não explorados ou analisados de acordo com o contexto de produção dos documentos, podem trazer anacronismo ou, mesmo, uma ideia equivocada das práticas pedagógicas do período. Apresentando possibilidades para a pesquisa e para a análise dos documentos, sejam eles oficiais ou relatos de professores e estudantes, notícias de jornal, entre outras possibilidades, bem como dos conceitos apresentados em tais fontes.

Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BRASIL. **Implantação das habilitações básicas**. Contrato MEC-SEG/FGV. Brasília, 1978. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002950.pdf>. Acesso em 19 de jul. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 18.ed. São Paulo: Editora Saraiva.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KIRSCHNER, T. B. **A reflexão conceitual na prática historiográfica**. Textos de História, v.15, n.1/2, 2007.

KOSELLECK, R. **Estratos del tiempo**. Barcelona: Paidós, 2003.

JUNQUEIRA, Sérgio. **O Ensino Religioso a partir do ecumenismo e de valores**. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 89-118, 2014

²³⁰ Sob a perspectiva de Marc Bloch (2001). Não consta nas referências.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil. Petrópolis, Vozes, 2002.

PARANÁ. **Currículo do Ensino Fundamental**. Curitiba, 1980.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos: desafios e perspectivas contemporâneas**, in: Cultura de Paz: da reflexão a ação; balanço da Década da Promoção da Cultura de Paz e não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília; UNESCO; São Paulo; Associação Palas Athena, 2010.

WILLMS, Karin. **Educação a serviço de Cristo: a ASSINTEC e o ensino religioso da Rede Municipal de Curitiba (1971-1988)**. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2020.

ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA: dificuldades, discussões e possibilidades

Francisco da Conceição Pinto²³¹

Leidiane de Freitas de Alencar²³²

Raimundo Márcio Mota de Castro²³³

Palavras-chave: Educação. Diversidade. Laicidade. Religião. Tolerância

1 Introdução

No estado laico brasileiro as religiões são livres para professar em seus espaços, as suas liturgias, manifestar sua fé e doutrinar seus adeptos, conforme suas convicções. No entanto, a Constituição de 1988 obrigou as escolas públicas a oferecer Ensino Religioso (ER) ao aluno que manifestar esse desejo.

Diante desse fato, cabe indagar porque esse assunto é matéria de tanta discussão e interesse de grupos religiosos para mantê-lo na escola pública, frente a laicidade do estado? Essa questão norteadora tangencia outras questões, tais como: por que o interesse pela permanência do ER no currículo da escola pública é defendido por grupos religiosos cristãos? Por outro lado, por que os ditos progressistas liberais veem na permanência do ER uma ameaça ao princípio da laicidade do Estado? A fim de responder a essas questões, esse trabalho tem como objetivo analisar teoricamente, as dificuldades e possibilidades da permanência do ER na escola pública.

Para viabilizar o alcance do objetivo, o percurso metodológico seguiu a pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, por meio do procedimento da revisão bibliográfica. Nesse sentido, Denzin e Lincoln (2005) apud Gonzalez (2015, p. 160) destacam que esta modalidade de pesquisa não só situa o observador no mundo, como o torna visível para ele, possibilitando sua transformação, acrescentando que “isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.” Nessa mesma direção, Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) afirmam que “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto,

²³¹ Graduado em Teologia pela Uninter e graduando em Pedagogia pela UEG. presidente.adav@gmail.com

²³² Graduando em Pedagogia pela UEG. Contato: leidianedefreitasdealencar@gmail.com

²³³ Graduado em Pedagogia, Teologia e Logística. Mestre e Doutor em Educação. Pós-doutorado em Educação Escolar e Religião. Contato: prof.marcas.posgrad@gmail.com

com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.”

Quanto aos objetivos seguiu-se a pesquisa exploratória, visto que o tema, apesar de apresentar ampla produção científica, carece de um olhar que nos permita maior familiaridade com o mesmo. No que tange ao procedimento teórico, em um primeiro momento foram realizados levantamento e análise de material bibliográfico na plataforma Scielo, no Google Acadêmico, livros e em periódicos científicos que versam sobre a origem e desenvolvimento do ER na escola pública. Após a seleção do material, procedeu-se com o exame acurado das obras científicas, fichamento e a redação do trabalho.

Todo esse processo revisionista reveste-se de grande importância para todos os envolvidos no debate, principalmente para os pais e as próprias crianças que nem sempre são chamados a participar da discussão que lhes é afeta. Neste momento em que a sociedade acha-se polarizada, o ódio tem crescido e se propagado assustadoramente como bandeira legítima, endossado por alguns políticos, governantes e dirigentes dos Três Poderes da República. Na esteira desse pandemônio, esta revisão contribuirá cientificamente no processo de pacificação de um país polarizado. Para tanto, seguiram-se rigorosamente as exigências científicas na análise do material bibliográfico selecionado, que abrangeu desde a chegada dos colonizadores no Brasil no séc. XVI até os dias atuais.

Esta pesquisa abordará o ER na escola pública brasileira, estruturada em um capítulo que abrangerá os períodos Colonial, Imperial e Republicano, sob a perspectiva da legislação que rege a matéria até a promulgação da LDB de 1996, e as discussões que pontuam as dificuldades e possibilidades do ER na escola pública. Por derradeiro, serão apresentados a discussão e os resultados sobre o tema, bem como as considerações finais, nas quais serão expostas as constatações deste levantamento bibliográfico.

2 Fundamentação teórica

No primeiro documento redigido em terras brasileiras, a *Carta a El-Rei*, Caminha revela o envolvimento da Igreja com o Estado: “Plantada a cruz, com as armas e a divisa de Vossa Alteza, que primeiro lhe haviam pregado, armaram altar ao pé dela. Ali disse missa o padre frei Henrique, a qual foi cantada e oficiada por esses já ditos” (CAMINHA, 1500 apud NEAD, s/d, p. 12). Desse amálgama dual entre fé e política, a nação brasileira foi sendo formada sob o guarda-chuva da Igreja. Nesse sentido, Faria (2006, p. 67) fez um estudo nos documentos

do padre Manuel da Nóbrega, chefe dos jesuítas que aqui aportaram em 1549, constatando que o objetivo deles era mesmo doutrinar os nativos.

Além das várias cartas de Nóbrega e outros religiosos, Faria (2006, p. 72) faz menção de documentos de 1557: *Constituições e o Diálogo sobre a conversão do gentio*. Neles constam as regras “pedagógicas” a serem implementadas pelos missionários jesuítas, cuja sistematização foi crescendo, escolas foram sendo construídas e os nativos sendo doutrinados sob uma pedagogia opressora e proselitista. Para Faria (2006, p. 77), a Terra de Santa Cruz era cada vez mais cruz do que santa.

Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1749 por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, o qual tentou suprimir a influência religiosa na educação brasileira. Para Oliveira e Fonseca (2019, p. 235), essa foi uma “ousadia do ministro em tentar minar, por meio de suas intervenções legislativas, de maneira ao mesmo tempo hercúlea e quixotesca, uma longa tradição pedagógica de quase dois séculos.” Pombal não conseguiu eliminar essa influência, pois ele havia expulsado os jesuítas, mas não a Igreja, a qual continuou com a tarefa de gerir a educação, agora com subsídio direto da Coroa.

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, novas mudanças foram implantadas na educação brasileira, mas a religião oficial continuou sendo a católica. Portanto, não houve novidade sobre o ensino religioso. Segundo Junqueira; Brandenburg; Klein (2017), a Constituição de 1824 estabeleceu que “a religião oficial do Império Brasileiro era a Católica Apostólica Romana e, no espaço escolar, o ER era o ensino dessa religião.”

O ER de viés católico nos estabelecimentos públicos teve fim parcial com a República, cujo decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890 separou a religião do Estado, dando seu primeiro passo para eliminar o ensino religioso da escola pública. No mesmo ano, o Decreto 981, de 8 de novembro, em seu Art. 2º, dizia que a educação na escola pública passaria a ser leiga (BRASIL, 1890). No entanto, os debates sobre o lugar do ensino religioso no Estado laico não desapareceram, tendo crescido a partir de 1920, levando o Governo Federal a aprovar o Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que no Art. 1º facultou o ER na escola pública (BRASIL, 1931).

Na concepção de Castro; Baldino (2015), as condições políticas que se seguiram levaram o Estado a se aliar à Igreja Católica em busca de apoio ao seu projeto de poder, introduzindo novamente o ER na Constituição de 1934. Segundo Junqueira; Brandenburg; Klein (2017), a partir de então, todas as Constituições mantiveram o ER na escola pública,

refletindo diretamente nas leis infraconstitucionais, incluindo as LDB de 1961, 1971 e a atual de 1996, com a nova redação dada ao Art. 33 (Lei 9.475, de 22 de julho de 1997).

No entanto, para Castro; Baldino (2015, p. 76), essa nova redação apresenta “algumas dificuldades promovidas pelo próprio texto, posto que atribua aos sistemas de ensino a regulamentação dos conteúdos, bem como a habilitação e admissão de professores”. Há, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, normatizadas pelas Resoluções 2 e 4 de 1998, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tornaram o ER em Educação Religiosa e área do conhecimento. Em 2010, o CNE publicou a Resolução 7, retirando o *status quo* de “Educação” e retornou para “Ensino” religioso, permanecendo, no entanto, como área do conhecimento.

Por fim, Castro (2018) chama a atenção para a existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), criados pelo FONAPER em 1996, sem chancela do Ministério da Educação, o que não impediu desse documento ser publicado pela editora Ave-Maria e, mesmo informalmente, servir como base para orientar professores de ER. Há, também, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, que define os conteúdos necessários para a aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Estes, pois, são os principais documentos que norteiam a educação brasileira hodiernamente, incluindo o ER.

3 Discussão e resultados

O ER na escola pública tem sido objeto de acirrados conflitos ideológicos. Para os contrários à sua permanência no espaço laico, como Cunha (2016), os alunos do ensino fundamental não possuem maturidade suficiente para lidar com o complexo jogo entre transcendência e imanência que ele exige. Para ele, a proposta da BNCC sobre o ER para as crianças do 5º ano, por exemplo, contraria a própria história da religião, pois ao invés de promover a solidariedade, a paz e os direitos humanos, andou por caminho inverso, atestado pelas guerras medievais praticadas pela Igreja, levando-o a concluir que “talvez essa longa lista de horrores devesse aguardar os alunos crescerem um pouco mais.” Gil Filho (2005) acrescenta que “a hegemonia de uma cultura católica no país fornece a coerência desta visão.”

Por outro lado, Junqueira; Brandenburg; Klein (2017, p. 62-63) apontam para a necessidade da formação holística do aluno, o que inclui a religião como um fenômeno intrínseco ao ser humano em qualquer sociedade, constituindo-se, assim, uma realidade

inquestionável, afinal o Estado tem a obrigação de assegurar a liberdade religiosa de seus cidadãos, conforme a Constituição em vigor.

Outro questionamento recorrente dos que se opõem ao ER na escola laica, são as dificuldades da rede pública em fornecer professores com formação específica para ministrar as aulas de ER frente à diversidade cultural e religiosa brasileira, marcada por intolerância religiosa praticada pela maioria cristã presente na nossa sociedade. Na esteira desse dilema, a Procuradoria Geral da República (PGR) entrou, em 2010, com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal, exigindo a retirada do ER do currículo da escola pública, o que foi negado em 2017, após intensos debates com os interessados de ambos os lados.

Em 2018 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Ciência da Religião como licenciatura, o qual também é ministrado em nível de pós-graduação, visando atender às idiossincrasias do ER. Segundo Junqueira; Brandenburg; Klein (2017), a criação do curso de licenciatura em Ciência da Religião foi uma iniciativa do FONAPER, o qual vem demonstrando sua influência na promoção do ER na escola pública desde a década de 1990.

Apesar dessas vitórias dos promotores do ER na escola pública, o debate permanece aberto e em constante tensão entre os modelos laico e o confessional. Nesse sentido, Castro (2009, p. 33) afirma que “os conflitos repercutem no cotidiano da escola, na formação do professor, na elaboração do currículo escolar e na própria compreensão do aluno da necessidade de ter tal disciplina como parte integrante de seus estudos.”

Diante desse amplo debate constatou-se que a Igreja Católica é a grande interessada em manter o ER no currículo escolar público. Essa intenção está clara desde sua chegada ao Brasil com os colonizadores, nas lutas após a separação entre Estado e religião, com vitórias sucessivas nas legislações estaduais e, por fim, nas Constituição de 1934 até nossos dias com *status quo* de ciência, com direito a criação de cursos superiores para atender suas especificidades.

4 Considerações Finais

Ao revisar a literatura considerando autores contrários e a favor do ER na escola pública, constata-se que ambos os grupos procuram defender seus interesses, se utilizando de argumentos a partir da concepção de laicidade do Estado brasileiro. Se por um lado o Estado é separado da religião e o ensino é leigo, por outro, tem o dever de dar vozes à

diversidade cultural e religiosa presente no país e, conseqüentemente, na escola. Diante dessa encruzilhada, a Constituinte de 1988 tentou agradar a todos, provocando mais discussão de que solução. Assim, embora fique claro na literatura pesquisada a gênese do ER e as razões de cada lado do debate, não foi tarefa fácil nos posicionar, posto que as questões levantadas de ambos os lados são plausíveis.

Os autores são versados no tema, demonstram grande conhecimento de causa e sabem das implicações que a ausência ou presença do ER no currículo escolar trazem para a vida prática dos alunos. Assim, foi possível compreender a problemática, tendo obtido maior domínio de causa a partir das pesquisas realizadas na bibliografia consultada. Contudo, novas perguntas surgiram diante da complexidade que o tema requer. Na hipótese de o ER ser excluído do currículo da escola pública, qual a garantia para os pais de que o professor de História, por exemplo, se manterá neutro, sem impor suas opiniões particulares sobre a religião dos alunos? Esse é o mesmo temor que os adeptos do ensino leigo têm em relação ao professor confessional lecionando para uma turma religiosamente diversificada.

A pesquisa revelou que as hipóteses levantadas inicialmente confirmaram a intencionalidade da Igreja Católica em manter o ER na escola pública, objetivando permanecer influenciando as políticas públicas e, conseqüentemente, os destinos da Nação. Com isso, a religião católica cria uma verdadeira luta de classes, com a vantagem de ser a maioria, provocando uma cultura de exclusão social e intolerância religiosa, principalmente contra os adeptos de religiões de matriz africana.

Desse modo, os objetivos propostos nessa pesquisa foram satisfatoriamente atingidos, tendo em vista que o exame da literatura bibliográfica conseguiu responder as perguntas inicialmente levantadas, desde a história do ER com a chegada dos portugueses em 1500, até a última versão da LDB em 1997. As discussões promovidas pelos autores e as questões levantadas de cada lado são abundantes e bastante fundamentadas.

A metodologia utilizada foi rigorosamente obedecida, o que facilitou os procedimentos da pesquisa, quais sejam: a escolha e delimitação do tema, o levantamento e fichamento do material bibliográfico, rascunho do esboço e a redação final.

Por fim, observamos que o ER fere os princípios do Estado laico preconizados pela Constituição em vigor. Nesse sentido, concordamos que ele seja excluído do currículo da escola pública, e seus temas sejam transferidos para a disciplina de História ou pulverizados nos temas transversais abordados pela ética e cidadania, de forma neutra e com a

participação dos pais, de modo que sejam garantidos os direitos de aprendizagem do aluno e a liberdade dos docentes em sala de aula no exercício de sua profissão.

Não obstante, o debate não está encerrado e carece de mais discussões, até que se amadureça a temática e se chegue a um acordo que beneficie o maior interessado nesse assunto: o aluno.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931*. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 981 - de 8 de novembro de 1890*. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Rio de Janeiro: 1890. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/390417>. Acesso em: 17 jun. 2021.

CAMINHA, Pero az. *A Carta*. NEAD – Núcleo de Educação a Distância. Belém: s/d. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso**. Programa de Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Educativas. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Uberaba: 2009.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de; BALDINO, José Maria. O Ensino Religioso no Brasil: a constituição de campo disputado. **REVER**, Ano 15, nº 02, Jul/Dez 2015.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. *Estudos regionais e história local: novas possibilidades para a compreensão do ensino religioso*. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/RAIMUNDO-M%c3%81RCIO-MOTA-DE-CASTRO.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v 37, nº 134, p. 266-284, jan.-mar., 2016.

FARIA, Marcos Roberto. Tópicos em educação nas cartas demanuel da nóbrega: entre práticas e representações (1549-1559). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.24, p. 64 – 78, dez. 2006 - ISSN: 1676-2584.

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Carta de Princípios*. Florianópolis, 1995. Disponível em: <https://fonaper.com.br/institucional/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). *Métodos de Pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação

Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL FILHO, Sylvio Fausto. O ensino religioso nas escolas públicas no Brasil: Discurso e poder frente ao pluralismo religioso. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, nº 16, p. 121-145, set./dez/2005.

GONZALEZ, Carolina. *As ações de formação promovidas pelas seedf: reflexões sobre gênero e diversidade sexual à luz da análise de discurso crítica. International Congresso Critical Applied Linguistics*. Brasília, Outubro 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, LaudeErandi; KLEIN, Remí. (Orgs.) *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; FONSECA, Ana Lúcia Simões Borges. Obra completa pombalina: os escritos sobre instrução pública. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 219-239, mai./jun. 2019.

A LAICIDADE DE INTELIGÊNCIA COMO COMPONENTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: um diálogo entre Regis Debray e a BNCC

Manoel Vitor Barbosa Neto²³⁴

Palavras-chaves: Laicidade de inteligência; BNCC; Ensino Religioso; Fenômeno Religioso

1 Introdução

O presente trabalho propõe a ideia de *laicidade de inteligência* de Regis Debray como um eixo para se pensar a formação de professores de Ensino Religioso em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - recentemente aprovada - que é uma diretriz para o currículo da educação básica no Brasil. Sugiro com isso que a articulação entre a laicidade de inteligência com a BNCC pode colaborar para a efetivação do Ensino Religioso em seus aspectos legais, éticos e pedagógicos.

Entendo ser importante frisar que ao me reportar a formação docente para o Ensino Religioso, tenho em mente três elementos: 1 - apesar dos recentes avanços no que tange o reconhecimento da licenciatura em Ciências da Religião como área de referência para o Ensino Religioso conforme o parecer 12/2018 do Conselho Nacional de Educação, entendimento esse também expresso na BNCC, o §1º do art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) infere que serão os sistemas de ensino que irão estabelecer as normas para habilitação e admissão de professores para a referida disciplina; 2 – a oferta do Ensino Religioso no ensino fundamental não se restringe do ponto de vista legal aos anos finais, uma vez que o art. 33 deixa claro que a disciplina faz parte do currículo do ensino fundamental, o que impacta também os cursos de Pedagogia que habilitam para a docência nos anos iniciais; 3 – a formação docente a quem me refiro nesse texto não se restringe a formação inicial (graduação), está sendo considerado também a dimensão da formação continuada.

Face ao exposto, o trabalho em tela não se propõe a pensar o Ensino Religioso a partir de seu atrelamento a Ciências da Religião, mas a disciplina propriamente, a partir da BNCC e da laicidade de inteligência, intencionando tornar essa proposta a mais abrangente possível,

²³⁴Mestre em Ciências da Religião pela UEPA. Professor de Ensino Religioso da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. Contato: neto_barbosa28@outlook.com

desejando que ela possa ser válida tanto para cientistas da religião como para qualquer outro docente que esteja ministrando o Ensino Religioso.

Para tanto, será posto em reflexão a ideia de laicidade de inteligência de Régis Debray na seção referente a fundamentação teórica e na seção dedicada a exposição dos resultados da pesquisa será expressa a articulação da laicidade de inteligência com os pressupostos do Ensino Religioso a partir da BNCC.

Dito isto, informo que este texto é fruto de uma pesquisa de caráter bibliográfico, uma vez que é subsidiado por literatura já existente, conforme nos informa Severino (2007, p. 122) sobre a natureza deste tipo de obra ao dizer que “utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. [...] O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

2 Fundamentação teórica

O termo *laicidade de inteligência* cunhado por Régis Debray²³⁵ significa uma postura que reconhece a importância da religião para a história da humanidade, justificando assim a necessidade de se estudar no ambiente escolar essa temática. Esse termo é colocado como oposição a outro, a *laicidade de incompetência* caracterizado pela recusa de qualquer tipo de aproximação com o religioso, nos dizeres de Debray (apud Pinto 2012, p. 25): “parece ter chegado o tempo de passar de uma laicidade de incompetência (o religioso, por definição, não nos diz respeito) a uma laicidade de inteligência (é nosso dever compreendê-lo)”.

Essa proposição é realizada em virtude do pedido do Ministro da Educação da França no ano de 2001 feito a Debray para que ele produzisse uma análise sobre a situação daquele país no que concernia a presença de conteúdos que colocassem em reflexão o fenômeno religioso. Para entender esta demanda, Pinto (2012, p. 11) explica o contexto: “em França, desde meados dos anos noventa existe uma grande preocupação em relação ao declínio e ao desaparecimento de uma cultura religiosa nas camadas mais jovens da população”.

No caso francês, o modelo de laicidade efetivado ao longo da história desse país estava levando a juventude ao que foi caracterizado como um processo de *incultura religiosa* que pode ser entendido como o desconhecimento do religioso na história, na arte, na cultura e também na dificuldade de viver em uma sociedade que apresenta elementos culturais que destoam do já conhecido (resultando em posturas etnocêntricas e intolerantes), etc. Essa preocupação é expressa da seguinte forma por Debray (apud Pinto 2012, p. 18):

²³⁵Filósofo e professor francês

[...] a ameaça cada vez mais sensível de uma perda colectiva, de uma ruptura dos laços da memória nacional e europeia, onde o elo ausente da informação religiosa torna completamente incompreensíveis, isto é, sem interesse, os tímpanos da catedral de Chartres, A Crucifixão de Tintoreto, o Don Juan de Mozart, o Booz adormecido de Victor Hugo e A Semana santa de Aragão. [...] É a angústia de um desmembramento comunitário das solidariedades cívicas, o que contribui bastante para a nossa ignorância do passado e das crenças do outro, a transbordar de estereótipos e preconceitos.

Ao pensar o contexto brasileiro, especificamente na docência do Ensino Religioso, a laicidade de inteligência pode favorecer tanto com o (re)conhecimento da importância do estudo sobre o fenômeno religioso como também uma postura de vigilância sobre discursos de origens e conteúdos religiosos ou não-religiosos que incitam ou legitimam a intolerância religiosa. Pensar e abordar o fenômeno religioso implica questionar atitudes que inviabilizam o reconhecimento das alteridades, tal como pressupõe a BNCC, nesse sentido, o ato de compreender o religioso e o não-religioso não significa que deve ser aceito e naturalizado toda e qualquer ação ou pensamento que resultam em violências físicas ou simbólicas contra a crença alheia (ou a não crença), nos diz Gadamer (apud Teixeira 2007, p. 74) que “compreender não é, em todo caso, estar de acordo com o que ou quem se compreende”.

Pozzer e Wickert (2015, p. 91) reforçam esse entendimento ao dizer que:

Conceber o Ensino Religioso como *estudo da religião* em si mesma ou de algumas manifestações do fenômeno religioso sem abarcar a diversidade cultural religiosa, sem discutir e problematizar as tensões e implicações reais que uma crença religiosa ou não religiosa (os sem religião) geram no mundo da vida, sinaliza que este componente curricular é um espaço restrito a reproduzir e legitimar a importância da religião na sociedade, correndo o risco de sustentar concepções e práticas etnocêntricas e monoculturais.

Face ao exposto, a laicidade de inteligência pode favorecer o docente de Ensino Religioso a não somente conhecer as características que estruturam este fenômeno (ritos, mitos, espaços sagrados, doutrinas, etc.), mas também a refletir sobre o papel da religião na sociedade, sendo proativo no processo de desconstrução da intolerância religiosa a partir de sua problematização, bem como, perceber os elementos de origem religiosa que estão presente em outras esferas da cultura, como a arte, a música, a literatura, etc.

3 Resultados e Discussão

A BNCC é um documento educacional que define as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas na educação básica através da articulação de habilidades e

competências²³⁶ que irão caracterizar cada fase de ensino e visam “a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC 2017, p. 7) a partir de princípios éticos, estéticos e políticos. Dentre as 6 competências que caracterizam o Ensino Religioso, conforme a BNCC (2017, p. 235), destaco os três que evidenciam essas demandas:

Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.;

Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.;

Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

O Ensino Religioso a partir da oficialização da BNCC incide em uma postura proativa face à complexidade do fenômeno religioso, não sendo aceitável a mera contemplação do mesmo, aprender sobre as religiões não se resume a conhecer suas estruturas, mas reconhecer seus impactos no passado e no presente da humanidade. Sobre o estudo do fenômeno religioso, nos alerta Debray (apud Pinto 2012, p. 22) que “dizer o contexto histórico sem a espiritualidade que o anima, é correr o risco de desvitalizar. Dizer, pelo contrário, a sabedoria sem o contexto social que a produziu, é correr o risco de mistificar”. As aulas da disciplina precisam ser construída de modo a apresentar o pensamento religioso, sem desconsiderar as condições objetivas a partir de uma proposta ética e pedagógica cientificamente embasada, e sobre isto, a BNCC (2017, p. 435) informa que “a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida”.

O reconhecimento desses elementos pressupõe que a religião alheia assim como a não religião gozam do mesmo status de dignidade na sua existência e também de interesse de estudo. Os conhecimentos religiosos e as filosofias de vida são manifestações do conhecimento humano que proporcionam aqueles que o aderem as respostas das questões íntimas do ser ao mesmo tempo que possibilita conhecer a realidade objetiva na qual este sujeito está inserido, informa a BNCC (2017, p. 434) que:

²³⁶Para entender o que caracteriza as competências e habilidades, ler a página 8 da BNCC, presente nas referências deste resumo expandido.

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BNCC 2017, p. 434)

Diante destes elementos, entendo que a articulação da ideia de laicidade de inteligência com a concepção de Ensino Religioso explicitado pela BNCC, em seus aspectos éticos, pedagógicos e epistemológicos, possibilitam a efetivação desta disciplina na medida em que não torna o religioso apenas um objeto de contemplação e conhecimento descomprometido com a realidade que pode inclusive soar contraditória quando se apresenta as doutrinas religiosas e as ações de seus adeptos, bem como expõe que não é somente o religioso que fornece sentido para humano.

A oferta do Ensino Religioso referenciado pela BNCC e que considere as possíveis contribuições advindas da ideia de uma *laicidade de inteligência* pode favorecer o estudo da complexidade característica do fenômeno religioso que pressupõe uma postura docente reflexiva e crítica que não pode ter a intenção de justificar os atos religiosos ou não religiosos (isso fica a cargo das religiões e das filosofias de vida), mas de compreender este fenômeno em conjunto com os discentes.

A laicidade nos diz Debray (apud Pinto 2012, p. 23): “não é uma opção espiritual entre outras, é o que torna possível a sua coexistência”²³⁷. O professor de Ensino Religioso que reconhece o religioso e as filosofias de vida como um elemento que constitui a realidade e por consequência, o cotidiano, precisa estar atento não somente as formas como estes elementos se expressam, mas também o que expressam e quais as consequências práticas para aqueles e aquelas que por ela são afetados, devendo este docente, se portar de modo que efetive a construção de pensamentos e ações que favoreçam o convívio e o respeito mútuo entre as religiões e as filosofias de vida, entre crentes e não crentes.

É preciso perceber também que as expressões do religioso não estão somente nas denominações, por exemplo, como não pensar as crenças amazônicas em bichos do fundo, no boto que vira homem, ou na matinta perera que é uma mulher idosa que pode virar passáro, como expressões religiosas que reconhecem a sacralidade da natureza? Ou nas expressões religiosas indígenas que não tem a ideia de denominação como um elemento para definir e delimitar o que faz e o que não faz parte de suas práticas religiosas? Ou no legado artístico-religioso das esculturas de Aleijadinho que expressou elementos católicos? Ou nas pinturas de Carybé que retrataram o Candomblé? Ou ainda na cultura pop japonesa dos animes e

²³⁷A coexistência das múltiplas espiritualidades, filosofias de vida, religiões, etc.

mangás²³⁸ tão difundida entre crianças e jovens em que muitas vezes os elementos religiosos da cultura oriental e mesmo ocidental servem de inspiração para as histórias, personagens e demais elementos que constituem as narrativas?²³⁹ Há todo um universo simbólico que atravessa a cultura e que não pode ser desconhecido ou desconsiderado como patrimônio da humanidade e que tem no fenômeno religioso sua inspiração ou sua origem.

A efetivação do Ensino Religioso comprometido com seus postulados epistemológicos e pedagógicos referenciados na BNCC deve perceber as nuances que caracterizam o fenômeno religioso dentro e fora das denominações, incluindo os problemas que podem advir deles (como a intolerância religiosa). A laicidade de inteligência pode contribuir na construção dessa disciplina na medida em que favorece a percepção desses elementos e incentiva o docente a ter uma ação proativa face à elas, devendo resultar no conhecimento sobre o religioso e as filosofias de vida em sua diversidade e complexidade, o combate as expressões intolerantes dentro e fora do contexto religioso, bem como na identificação da presença do religioso nas expressões da cultura como a arte, a música, etc.

4 Considerações Finais

O presente trabalho intencionou propor a ideia de *laicidade de inteligência* de Régis Debray como um componente da formação de professores para o Ensino Religioso, a partir da articulação com a BNCC, haja vista que é o documento oficial que irá nortear o currículo da disciplina. Essa proposta ao meu ver, fortalece a formação de professores na medida em que subsidia o docente para o trato da diversidade religiosa ao mesmo tempo que o deixa atento para os problemas relacionados à intolerância religiosa, portanto, fortalece o pensamento crítico para com o fenômeno religioso.

Dado a natureza desta comunicação (resumo expandido), esse trabalho deve ser visto como um ponto de partida para colaborar na reflexão sobre a formação de professores. Esta comunicação preocupou-se exclusivamente com a disciplina escolar Ensino Religioso, por isso, não fez alusão a sua reconhecida área de referência pelo Conselho Nacional de Educação (Ciências da Religião), intencionando que essa proposta possa ser levada em consideração por todos os sistemas de ensino, dado a natureza difusa do perfil profissional que resultou a presença do §1º no art. 33, elemento este que caracteriza exclusivamente o

²³⁸Termos respectivamente utilizados para classificar os desenhos animados e os quadrinhos japoneses

²³⁹No ano de 2014, no XIII SEFOPER foi apresentado através da comunicação oral e da exibição de pôster uma reflexão sobre a possibilidade de uso destes elementos nas aulas de ensino religioso. O texto da comunicação se encontra neste link: <<https://fonaper.com.br/biblioteca/anais/anais-do-xiii-seminario-nacional-de-formacao-de-professores-para-o-ensino-religioso/>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

Ensino Religioso, sem nos esquecermos ainda que ela constitui os anos iniciais, etapa em que normalmente é exercida a docência pelos profissionais formados em Pedagogia.

A laicidade de inteligência não deve ser vista pelo docente de Ensino Religioso como uma tema a ser ensinado, antes disso, trata-se de uma postura crítica para compreender o fenômeno religioso tanto a partir dos elementos que caracterizam as denominações religiosas, mas também aqueles que estão presente na arte, na música, na literatura, etc., inclusive os elementos que resultam em posturas que geram discursos e ações que marginalizam, perseguem e violentam de forma simbólica e mesmo física o outro e as outras religiões. Nesse sentido, a laicidade de inteligência, articulada com a ética da alteridade proposta pela BNCC pode fortalecer a efetivação da disciplina em seus pressupostos legais, éticos e pedagógicos.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 12/2018*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-ppc012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192#:~:text=1%C2%BA%20A%20presente%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20institui,institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20e. Acesso em: 06 mai. 2021.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 mai. 2021.

PINTO, Paulo Mendes. O ensino da religião na escola laica: um leitura do “relatório Debray”. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**, ano XI, n. 16/17. 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. atual, - São Paulo: Cortez, 2007.

POZZER, Adecir; WICKERT, Tarcísio Alfonso. Ensino Religioso intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares. In: POZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres. **Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. - Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino do religioso”. In: SENA, Luzia. *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. - São Paulo: Paulinas, 2007.

GT 10 – CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E DECOLONIALIDADE: POSSIBILIDADES DIDÁTICO-EMANCIPATÓRIAS AO ENSINO RELIGIOSO

Propõe problematizar questões relacionadas ao pensamento decolonial, enquanto rompimento dos mecanismos hegemônicos de reprodução social, alicerçados pela cultura do capital, patriarcalismo e colonialismo. A proposta se evidencia a partir de pesquisas que discutam a decolonialidade em busca de uma didática emancipatória na docência do Ensino Religioso

Coordenação:

Me. Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda (UNICAP, SEMED-Tutoia-MA, FMT)

Dra. Claudete Beise Ulrich (FUV-ES)

Dr. Dimitri Carlo Gabriel da Silva (UFDPAR)

Me. Francisco Muniz Maranguape (Dexter)

Dra. Janice Machado Ribeiro Rodrigues (CRE/Unimontes)

NEUROCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: problematizações, reflexões e possibilidades

Bruna Mayra Felipe de Andrade Campos²⁴⁰

João Ferreira da Silva Neto²⁴¹

Marcos Lucena da Fonseca²⁴²

Priscila Rafaela Pereira de Vasconcelos²⁴³

Palavras-chave: neurociência; educação; espiritualidade; formação humana; Dostoiévski.

Introdução

Estamos acompanhando, nos últimos anos, que elementos fundamentais da prática educativa estão deixando de apresentar objetivos de democratização, equidade, interdependência, intersubjetividade e integralidade, a partir dos quais se recomenda ancorar processos formativos que organizem a sua atividade educativa, considerando o ser humano como “dado” que não seja evidente. Assim, a partir da experiência pessoal em ambientes escolares, percebemos a relevância de priorizarmos uma educação que tivesse a perspectiva de uma formação integral da pessoa que esteja em processo educativo formal. Salta aos nossos olhos o número de pessoas no ensino básico, técnico e superior que têm sua formação negligenciada e excluída de espaços formais de educação por problemas neuronais ou pelos chamados “distúrbios” de aprendizagens, que afetam a capacidade da pessoa que os tem, sobretudo criança, de receber, processar, analisar ou armazenar informações, bem como, geralmente, dificulta a aquisição de habilidades de leitura, escrita, soletração, resolução de problemas matemáticos, entre outros, como por exemplo, a discalculia, a dislexia, o Transtorno de *Déficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o espectro autista, entre outros.

Nossa experiência, prática e teórica, têm mostrado que, se a educação formal é fundamental na vida de seres humanos, a presença de um “distúrbio” de aprendizagem tem um grau de importância muito maior, se queremos ofertar uma educação que precisamos ter, ou seja, que considere a formação de modo integral, portanto, inclusiva. Diante disso,

²⁴⁰Bruna Mayra Felipe de Andrade Campos. Psicopedagogia Institucional. Contato: brunna.mayra@hotmail.com

²⁴¹João Ferreira da Silva Neto. Especialista em Gestão Escolar. Contato: joaonetto.02@hotmail.com

²⁴²Marcos Lucena da Fonseca. Doutorando em Ciências da Religião (UNICA-PE). Contato: marcos.2019801104@unicap.br

²⁴³Priscila Rafaela Pereira de Vasconcelos. Pós-Graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Contato: prii.rafaela@hotmail.com

supomos como necessário o diálogo entre Neurociência, educação e espiritualidade, numa tentativa de colaborar teoricamente, mas com a finalidade de que seja perpetrada no cotidiano de espaços educativos formais para uma educação imbuída de esperança e confiança no ser humano, como cerne para práticas educativas que tenham a pretensão de humanização de pessoas em seus respectivos processos de formação.

Para isso, objetivamos discutir sobre neurociência, educação e espiritualidade, problematizando, refletindo e buscando apresentar possibilidades, tendo como objetivo apresentar como a neurociência tem sido necessária em alguns processos educativos, bem como a espiritualidade não é coadjuvante quando tratamos de uma educação que considera a formação integral do ser humano, mas crucial. No pensar de Gardner (1994), a espiritualidade relaciona-se com a educação na reflexão integral do ser humano, nos processos de autoconhecimento, na construção humana e seus valores morais e caminhos da verdade, tais como a bondade, o amor, a vida, a honestidade e a justiça. A espiritualidade também aparece como um exercício de espírito no processo de examinação pedagógica quando educadores buscam encontrar um sentido mais profundo do Ser, pois é na interioridade no âmago do espírito, ou seja, um estado puro de consciência, personalidade, pensamento e emoções que nascem o senso criativo das ideias, as conexões entre as pessoas e as realidades, as abstrações e concretudes, os pensamentos e as referências de sabedoria, a autorreflexão sobre hábitos e comportamentos, em que o sujeito passa a conhecer e transformar os limites, fraquezas e medos em aprendizagem e virtudes. Delors, por sua vez, falando da importância da espiritualidade na educação, chega a dizer que ela possibilita

o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação de nossas diferenças espirituais e culturais. A educação permitindo o acesso de todos ao conhecimento tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro a fim de melhor se compreender (DELORS, 1999, p.50).

Nesse sentido, em busca de uma sociedade onde possamos viver e conviver, para além do diferente tratado como inferior, e sim como distinto, que a lógica dos relacionamentos e afetos seja alicerçada nos bem-vindos entre nós, somos todos humanos, que ora apresentamos o presente texto.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa bibliográfica, pautada no que Gil (2008) pontua, ou seja, desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros

e artigos científicos. Um texto que foi gestado das pesquisas para e do módulo da pós-graduação, em nível de especialização em Psicopedagogia, Neurociência e Aprendizagem.

Fundamentação teórica

Antes de trazermos os resultados e discussões, apresentaremos a compreensão acerca da Neurociência, Educação e Espiritualidade. Em relação à Neurociência, ressaltamos que, embora a ciência com o passar dos anos venha evoluindo de maneira significativa, a Neurociência adentra neste contexto como algo inovador e abarca em sua essência uma vasta diversidade de descobertas, as quais tentam, de certa forma, ajudar quanto ao desenvolvimento do ser humano em sua singularidade e especificidade, ultrapassando barreiras e rompendo paradigmas, sendo considerada a área de conhecimento que busca, de maneira incessável, estudar o sistema nervoso, revelar sua estrutura e entender as complexas alterações que ele perpassa no decorrer da vida humana, tendo como foco principal o cérebro e suas funcionalidades, já que este envolve vários mistérios acerca de si (DUARTE, 2018).

Paigentini e Camargo (2018) dizem que “na busca por estudos entre o comportamento e a atividade cerebral, surge a neurociência, um campo interdisciplinar que investiga o sistema nervoso, cujo intuito é investigar como ele se desenvolve. Revelam nosso comportamento, emoções, necessidades fisiológicas, tomadas de decisão, como e o que somos através do funcionamento cerebral” (p.240). Os autores sinalizam que não é pequena, mas significativa a contribuição da Neurociência para a prática educativa, evidenciando que para compreender a complexidade da aprendizagem, sobretudo, se faz necessário considerarmos a integração e o engendramento do conhecimento (PIAGENTINI; CAMARGO, 2018). Assim, a relação Neurociência e Educação não é secundária, mas urge em nossos dias. Dito isso, vejamos qual a nossa compreensão de educação.

Ressaltamos que, dentre as possíveis compreensões de educação, pretende-se refleti-la em sua completude, considerando a interação entre os fenômenos estáveis e instáveis nas relações educacionais e ordenação da história interpessoal do ser humano, presumindo um processo educativo numa concepção humana que se amplia na confiança do ser e objetiva formá-lo com as condições necessárias para alcançar a realização de existência de modo mais satisfatório para si possível.

Nesse sentido, o conceito de educação que estamos operando é o do teórico Bollnow, que combate a educação mecânica e propõe uma educação alicerçada na confiança, vista como orgânica. Segundo Bollnow,

[...] o homem se desenvolve a partir do seu interior segundo a sua própria lei, para atingir o fim colocado nele mesmo. 'Formação' é agora na sua nova significação, desde então dominante, o resultado desse crescimento 'orgânico'. Isto condiciona o aparecimento do conceito totalmente diferente, diria negativo, da educação. A educação é uma arte de cultivar e de deixar- -crescer, arte de não-estorvar esse processo natural (1971, p.25).

Consonante com Bollnow, e baseado nele, Silva e Röhr dizem: “ objetivo da educação não é primeiro formar cientistas, inventores, produtores e/ou consumidores. Antes, seu papel é promover a humanização e a transcendência do Ser; é contribuir para que o homem se desenvolva em todas as suas dimensões” (2018, p.81).

Diante disso, outro conceito que também estamos trazendo para o debate presente, é o da espiritualidade como dimensão do humano *sine qua non* quando abordamos acerca da formação humana na perspectiva que supomos como fundamental: a integral.

Segundo o pensamento de Vassoler, um dos mais estudiosos de Dostoiévski, em nosso país, o foco principal da espiritualidade no escritor russo é: “[...] ame aos outros como a si mesmo, eis o principal, só isso, não é preciso nem mais nem menos [...]” (DOSTOIÉVSKI, 2003, p.123, APUD VASSOLER, 2015, p. 258). Por outro lado, Röhr afirma:

[...] refletir sobre a espiritualidade implica, no nosso pensar, levar em consideração a integralidade do ser humano. Se admitirmos, inicialmente de forma provisória, que a espiritualidade é uma das dimensões que fazem parte do humano, não podemos vê-la de forma isolada, sem nexos com as dimensões “profanas”. Criar um distanciamento intransponível entre a espiritualidade e as demais dimensões- afirmamos com antecipação- gera um misticismo falso e nocivo à formação humana (2012, p.14).

Assim, a partir do que traz Röhr, a espiritualidade é uma dimensão indispensável à formação integral do ser humano, que tem sido recomendada ser trabalhada desde a mais tenra idade da pessoa. É através da espiritualidade que o ser humano constrói a sua essência, sua coragem, sua liberdade, sua confiança para com o outro e a si mesmo, desenvolvendo os valores e princípios fundamentais para uma vivência harmônica e sadia na sociedade a qual pertence (CHAVES; COUTINHO, 2019).

Resultados e Discussão

A Neurociência consegue, dentro de sua especificidade, nos apresentar meios de como estudar o órgão mais complexo e misterioso da espécie humana, o cérebro; e dentro desta linha trouxe alternativas para a educação, onde torna-se possível repensar práticas pedagógicas aplicadas no cotidiano e se elas conseguem gerar, de maneira positiva,

estímulos que desenvolvam a aprendizagem do discente como ser integral e dentro da sua singularidade.

[...] a Neurociência não fornece estratégias de ensino, pois este papel é da Pedagogia, que utiliza os conhecimentos da didática e das metodologias de ensino como suporte para o ensino e aprendizagem. É a neurociência e a Psicologia Cognitiva que possibilitam compreender a aprendizagem, ressaltando os aspectos desde as questões neurológicas e biológicas, até a cognição (SBNPP, 2017, p.3).

A relação da Neurociência com a educação transcende barreiras das quais muitas foram criadas pela própria sociedade. Neste aspecto, uma das grandes contribuições da Neurociência para a educação é mostrar como as emoções influenciam de maneira positiva ou negativa na vida, e conseqüentemente na aprendizagem do discente, trazendo como indispensável a motivação, sendo ela a responsável pela mobilização e atenção. Por isso, no que diz respeito à educação, o estudo da neurociência cria caminhos mais coerentes para o aprendizado, entretanto, ainda seja apenas um começo de rupturas nos âmbitos educacionais. “Descobertas em neurociências não se aplicam direta e imediatamente na escola. A aplicação desse conhecimento no contexto educacional tem limitações. As neurociências podem informar a educação, mas não explicá-la ou fornecer prescrições, receitas que garantam resultados” (GUERRA, 2011, p.3).

A contribuição da neurociência na educação vem sendo cada vez mais para os profissionais da área, mostrando as dificuldades, distúrbios ou transtornos trazidos pelos discentes para a sala de aula e norteando o profissional da área da educação, mas é importante que se faça uma ressalva neste meio e que fique claro como nos afirma a citação acima, que a neurociência não fornece prescrições e nem garante resultados; com isto, cabe ao docente gerar meios em que possam despertar em seu aluno o interesse pela aprendizagem, lembrando sempre que cada um possui sua singularidade e um tempo para aprender. Cada ser humano é único.

Nesse sentido, é que uma disposição educativa em virtude da pessoa em formação precisa estar predisposta à constituição da autonomia, confiança e respeito mútuo que, para além das técnicas e do conhecimento científico, as dimensões inerentes ao humano, em sua integralidade, são favorecidas. É pertinente contemplar, nesse contexto, a educação numa perspectiva de formação integral, ou seja,

[...] aquela onde se propiciam as condições para que o discente aprenda, através da experiência sensível e da construção simbólica, a se relacionar com o mundo e com os diversos âmbitos da realidade local, global e multidimensional; a identificar e discernir atitudes, posturas, ideias, valores e aspirações, que ameaçam e

comprometem a liberdade humana e os modos de organização do seu próprio existir (SILVA; RÖHR, 2018, p.82).

O que trazem os autores acima é a ênfase da educação pautada na concepção de multidimensionalidade do ser, que possa inspirar a formação de pessoas íntegras, resilientes e seguras. Assim, compreendemos, dessa forma, a importância da formação do mediador na perspectiva da confiança, por parte do docente, como influente potencializador na formação do humano, sobretudo na sociedade atual vista descaracterizada de sua essência, principalmente no que concerne a dimensão espiritual, mas não é ela unicamente indicativo para a efetividade da ação educativa, dada a complexidade do próprio ser e na ocorrência das relações (RÖHR, 2018).

No que traz Dostoiévski, na interpretação de Vassoler (2015), a dimensão espiritual pode ser compreendida como sendo a essência da pessoa humana, é o equilíbrio, a coragem, a autonomia que ela encontra para vencer os desafios e as turbulências que a vida lhe impõe, sem precisar ferir o outro. É a liberdade que o ser humano dispõe para eliminar os hábitos maléficos à sua existência e buscar os elementos essenciais ao seu bem-estar social, como afirma Vassoler: “[...] que se trata de uma liberdade determinada, uma vez que a liberdade completamente centrífuga- o ego que apenas se volta para e sobre si mesmo- bem poderia redundar em fratura social” (2015, p.243).

A necessidade da espiritualidade fundamenta-se no fato de o ser humano poder amar, respeitar, confiar no seu semelhante, não fazendo dele um mero objeto que possa ser usado e descartado na hora em que bem entender. A espiritualidade leva a pessoa humana, como diz Dostoiévski, a não “[...] acreditar que o mal seja o estado normal dos homens” (DOSTOIÉVSKI, 2003, p.122, APUD VASSOLER, 2015, p. 257).

É muito importante que a formação espiritual seja valorizada e praticada pelos educadores nas instituições de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Para isso, como compreendem Chaves e Coutinho (2019), é preciso pensar em um processo educativo que objetive a formação humana, focando na dimensão espiritual da pessoa. Os discentes necessitam da valorização da dimensão espiritual para a construção de sentimentos e valores, como resiliência, empatia, respeito, amor e confiança no outro, culminando em sua formação integral, estando aptos para mudarem a si mesmos e a sua realidade.

Diante do exposto, fica evidente a importância da formação espiritual para o desenvolvimento integral da pessoa humana, devendo a escola, a família e outros segmentos sociais valorizarem essa dimensão espiritual como apoio à formação de cidadãos empáticos,

equilibrados, livres, solidários, que não olhem apenas para si, mas também para aqueles que estão à sua volta.

Considerações Finais

Nossa inferência e suposição, após a pesquisa, é que falar da Neurociência e dos seus avanços é tratar de como nosso cérebro era visto por nossos antepassados, como algo impossível, visto que a sociedade não conseguia fazer uma alusão direta do cérebro à consciência humana, mas que tal relação, na atualidade, vem sendo entendida como algo de extrema importância, pois é devido a ela que o ser humano sofre influências no que diz respeito aos pensamentos, desejos, posturas e, conseqüentemente, necessidades. Mais ainda, a pesquisa salienta o processo educativo como para além do âmbito escolar/formativo, e o pressupõe como uma articulação pedagógica fundada na realidade da pessoa e seu contexto; que compreenda a integralidade do humano, vinculada às suas dimensões física-corporal, sensorial, cognitiva, emocional e espiritual.

A pesquisa traz a sua, talvez maior contribuição enfatizar a relação entre Neurociência, educação e espiritualidade, que embora pareça se apresentar, ainda incipiente, tem sua intrínseca legitimidade, pois fala de um ser humano que precisa ser educado numa perspectiva de formação integral, que respeite as suas multidimensionalidades. Longe de ser um ponto final, tal pesquisa teve o intento de ser provocação, reflexão e apresentar possibilidades de uma educação que não negligencia nenhuma das dimensões humanas e o que considera o outro humano como um ser digno de ser respeitado em sua singularidade e unicidade, que olha para si sem esquecer ou tentar aniquilar o outro, pelo contrário, valoriza o outro humano como ser sublime, isso possibilitado pelo desenvolvimento da sua dimensão espiritual. Oxalá, tal pesquisa seja motivação de novos aprofundamentos sobre a temática.

Referências

CHAVES, José Afonso; COUTINHO, Adriana. Formação humana e espiritualidade em Dostoiévski: uma leitura levinasiana. *Revista Ágora Filosófica*, Recife, v.19, n. 3. p.115-134, set./dez.,2019.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10º Ed. São Paulo: Cortez; 2006.

DUARTE, Luís Fernando Dias. *Ciências humanas e neurociência: um confronto crítico a partir de um contexto educacional*. Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ), Rio de Janeiro.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUERRA, L.B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Interlocução*, 4 (4), 01-10, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e educação. In: ROHR, Ferdinand (org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Universitária da UFPE, 2012.p.13-52.

SILVA, E. G.; RÖHR, Ferdinand. Fenomenologia da educação numa era de técnica e tecnologias da informação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Nº 30: nov./2018- abr.2019, p. 75-90.

SBNPP. Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia. Conselho Técnico-Profissional. *Nota Técnica Nº 02/2017*. Disponível em: https://www.sbnpp.org.br/arquivos/notas_tecnicas.pdf. Acesso em 14 de jul. 2021.

VASSOLER, Flávio Ricardo. *Dostoiévski e a dialética*. Fetichismo da forma, utopia como conteúdo. São Paulo: USP, 2015.

A NATUREZA CONFSSIONAL DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

*Ashbell Simonton Rédua*²⁴⁴

*Wesley Simonton Cindra Rédua*²⁴⁵

Palavras-chave: Religião; confessionalidade; educação; escola; laicidade.

1 Introdução

A religião é um campo de conflitos em qualquer parte do globo terrestre, assim também é o ensino religioso nas escolas públicas e privadas. Apesar de ser uma disciplina facultativa para o aluno, o Ensino Religioso é também uma disciplina obrigatória para as instituições educacionais, devendo fazer parte da grade curricular à luz do BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Surge a necessidade de refletir sobre o significado destes conflitos e suas conseqüentes implicações para o futuro do Ensino Religioso enquanto disciplina escolar nas escolas públicas brasileiras. (PRAZERES, 2016, p. 94).

Há muito o que se refletir sobre a diversidade religiosa nas escolas públicas e privadas. Nesta perspectiva o trabalho limitou-se as evidências proferidas pelo Supremo Tribunal Federal (STF), aliado aos pressupostos da educação religiosa fixadas pelo BNCC, sob o ponto de vista das Ciências da Religião. Por ser matéria de grande interesse no universo religioso, filosófico, econômico, político e social, é perceptível o enfrentamento sociais na oferta do ensino religioso confessional capaz de satisfazer as necessidades básicas de certo grupo de pessoas de tradição religiosa. Pode-se afirmar que o ensino religioso deve ser voltado para a história e a doutrina das várias religiões, contudo no entendimento do STF, a escola particular pode ofertar o ensino religioso confessional preservando seu caráter Constitucional, isto é, a liberdade de crença. (ROCHA: 2014, p. 763).

As decisões do STF em relação a Constituição Federativa do Brasil de 1988 (CFRB/88) são conflitantes neste aspecto. O presente trabalho tem a intenção de abordar a análise da liberdade religiosa na Constituição Federal de 1988 e alguns aspectos polêmicos referente a este assunto, tendo como base os ensinamentos dos principais doutrinadores desse tema e da jurisprudência do STF alinhados a BNCC.

²⁴⁴Mestrando em Ciência da Religião pela Faculdade Unida de Vitória. Advogado. Contato: josedasilva@gmail.com

²⁴⁵Especializando em Ciências da Religião pela Universidade Candido Mendes. Capelão Militar. Contato: wscredua@yahoo.com.br

Como ainda se mantém a prática da matrícula facultativa se mantém a imagem de que o Ensino Religioso é uma extensão daquilo que deve ser praticado nas Igrejas de cada aluno individualmente. Esse modelo é incompatível com a discussão da relação entre identidade e diferença propostas no BNCC, uma vez que pretende afastar o diferente ao invés de abrir diálogo com ele. O ensino facultativo foi criado para resguardar a proposta catequética, e, mesmo que esta proposta seja questionada hoje a regra não mudou, mantendo a impressão de que a prática do Ensino Religioso ainda é catequética. Por mais estranho que pareça, é a este modelo questionável que o Supremo propõe um regresso, contra os avanços representados pelas versões do BNCC. (BAPTISTA, 2018, p. 464)

O texto apresenta uma visão geral acerca da amplitude e dos aspectos da liberdade religiosa e sua não confessionalidade existente nas escolas públicas. É possível a convivência pacífica entre as religiões e o respeito aos indivíduos que optam por não professar nenhuma religião. A escola é o espaço onde esses universos culturais se encontram, onde os conflitos podem se acirrar ou serem desarmados. Um Estado laico defende a liberdade religiosa a todos os seus cidadãos e não permite a interferência de correntes religiosas em matérias sociopolíticas e culturais. Portanto vive-se um sonho utópico dentro das condições em que a política de educação religiosa se encontra hoje.

2 A educação confessional resulta de uma crença incondicional de uma tradição religiosa

O santo e o sagrado foram dispensados e atribuiu-se à ideologia a tarefa de cimentar a vida religiosa, social e política de um povo. A cultura fracassou, e, hoje, nós vivemos as consequências deste fracasso, e assim mergulhamos em uma crise que mina os alicerces do mundo pós-moderno. A religião e o sagrado foram dispensados e atribuiu-se à ideologia a tarefa de cimentar a vida social e política. (ROCHA: 2014, p. 763).

A crise na atualidade provocada pela cultura moderna, abra espaço para o retorno radical e acentuado do fundamentalismo religioso, tanto individual como coletivo que tratam como inimigos todas as outras religiões e pessoas, que não comunguem com suas crenças, nem com seus ideais, tanto religiosos como políticos. (ROCHA: 2014, p. 764). Evitando os excessos, o Supremo Tribunal Federal, como guardião da Constituição Federativa do Brasil de 1988, também aclamada como a “Constituição Cidadã”, teve o mérito de não retroceder quanto ao Ensino Religioso, mantendo as regras do caráter facultativo e respeito à diversidade religiosa. (ZALAMENA: 2017).

Em se tratando de ensino religioso, não se pode admitir o dirigismo estatal. O dirigismo estatal pode se manifestar de duas formas: a primeira na intenção do Estado de elaborar um conteúdo único e oficial para a disciplina de ensino religioso, resumindo neste curso a exposição de aspectos descritivos, históricos, filosóficos e culturais de todas as religiões, matéria que deveria ser ministrada por professores do Estado sem vinculação com qualquer religião. Esta forma de dirigismo estatal violaria a Consagração da Liberdade Religiosa, pois simultaneamente estaria mutilando diversos dogmas, conceitos e preceitos das crenças escolhidas e ignorando de maneira absoluta o conteúdo das demais. Além disso, estaria obrigando alunos de uma determinada religião a ter contato com crenças, dogmas e liturgias contrários à sua própria fé, em desrespeito ao art. 5º, VI, da CFRB/88.

Na segunda intenção do Estado de optar pelo conteúdo programático de uma única crença, concedendo-lhe o monopólio do ensino religioso uniconfessional. Isso também seria inconstitucional por configurar flagrante privilégio e desrespeito ao Estado Laico, em clara violação ao art. 19, I, da CF/88. Não pode, portanto, haver o monopólio do ensino religioso uniconfessional. Dessa forma, em se tratando de ensino religioso, o Estado não deve interferir para determinar o conteúdo programático nem para direcionar o estudo para uma religião específica. Diante de um fato novo, a inclusão do Ensino Religioso no texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, surge a necessidade de refletir sobre o significado disto e suas consequentes implicações para o futuro do Ensino Religioso enquanto disciplina escolar nas escolas públicas brasileiras. (PRAZERES, 2016, p.94).

3 As decisões fundamentalistas do STF quanto ao ensino religioso

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) traz a seguinte previsão sobre o ensino religioso.²⁴⁶ Para suas decisões o STF tomou com base fundamental o acordo celebrado entre o Brasil e a Santa Sé (suprema autoridade da Igreja Católica) a fim de dispor sobre a situação jurídica desta Igreja em nosso país. Este acordo Brasil-Santa Sé (Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil) não foi recepcionado pelo BNCC, pois destoa do caráter não confessional incurso no Art. 33 da LDB. O Estado brasileiro é laico (secular ou não-

²⁴⁶ BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

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

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

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

confessional), ou seja, aquele no qual não se tem uma religião oficial. Isso está consagrado no art. 19, I, da CFRB/88,²⁴⁷ ao mesmo tempo, a Constituição assegura a liberdade religiosa,²⁴⁸ com previsão da possibilidade de ser oferecido ensino religioso na rede pública de ensino,²⁴⁹ o qual foi normatizado pelo Art. 33 da LDB.

Desse modo, a partir da conjugação do binômio Laicidade do Estado (art. 19, I) e Liberdade religiosa (art. 5º, VI), o STF entendeu que o Estado deverá assegurar o cumprimento do art. 210, § 1º da CF/88, autorizando a rede pública, em igualdade de condições, o oferecimento de ensino religioso não confessional, respeitando a pluralidade religiosa das diversas crenças, mediante requisitos formais previamente fixados pelo Ministério da Educação e definidos pela composição curricular da BNCC. Com isto é permitido aos alunos, efetivarem as matrículas no ensino religioso de forma voluntária, promovendo o pleno exercício de seu direito subjetivo ao ensino religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas, contudo é entendimento do STF que o ensino religioso pode ser ministrado nas escolas públicas observando os princípios religiosos de uma determinada confissão religiosa, devidamente credenciados a partir de chamamento público e, preferencialmente, sem qualquer ônus para o Poder Público.

Em outras palavras, se a igreja católica ou uma igreja evangélica quiser oferecer ensino religioso confessional cristão, ministrado por um padre ou pastor vinculado à Igreja, ela pode. Se uma mesquita islâmica também assim desejar, igualmente pode. Se o representante de uma religião de matriz africana quiser oferecer as aulas, isso deverá ser permitido e assim por diante.

O STF entendeu, portanto, que a CFRB/88 não proíbe que sejam oferecidas aulas de uma religião específica, que ensine os dogmas ou valores daquela religião. Não há qualquer problema nisso, desde que se garanta oportunidade a todas as doutrinas religiosas. O ensino religioso é, então, encarado da seguinte forma: o Estado disponibiliza a estrutura física das

²⁴⁷ BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal,

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

²⁴⁸ BRASIL. CFRB/88, 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 locais de culto e a suas liturgias;

²⁴⁹ BRASIL, CFRB/88, Art. 210. Art. 210.

(...)

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental

escolas públicas, assim como já acontece com alguns hospitais e presídios, para que seja usada para que a religião que assim desejar possa fazer a livre disseminação de suas crenças e ideais para aqueles alunos que professam da mesma fé e que voluntariamente queriam cursar a disciplina.

E não se trata de permitir proselitismo religioso, que tem por objetivo a conversão de determinada pessoa para que adira a uma religião, pois o requisito constitucional primordial é a matrícula facultativa do aluno que já professa a crença objeto da disciplina. Para o Supremo, não faria sentido garantir a frequência facultativa às aulas de ensino religioso se esse se limitasse a enunciar, de maneira absolutamente descritiva e neutra, princípios e regras gerais das várias crenças.

Se fosse para fazer apenas a descrição das religiões sob os enfoques histórico, sociológico ou filosófico, a CFRB/88 não teria dito que a frequência é facultativa. Aliás, existem matérias, como a filosofia, a sociologia e a história que já abordam, de forma descritiva, os movimentos religiosos, sendo tais disciplinas, em regra, obrigatórias. A frequência é facultativa justamente porque as aulas podem sim ter proselitismo religioso, ou seja, divulgação positiva de uma determinada religião. Como o Estado é laico e vigora a liberdade religiosa, os alunos não podem ser obrigados a frequentar essas aulas, mas elas podem existir, conforme previsto no art. 210, § 1º da CFRB/88.

4 A violação da liberdade religiosa pela imposição do ensino confessional nas escolas públicas.

O respeito ao binômio Laicidade do Estado/Consagração da Liberdade religiosa somente pode ser atingido se não houver dirigismo estatal na imposição prévia do conteúdo das aulas religiosas, o que significaria verdadeira censura à liberdade religiosa. O direito fundamental à liberdade religiosa não exige do Estado concordância ou parceria com uma ou várias religiões; exige, no entanto, respeito. O Estado deve respeitar todas as confissões religiosas, bem como a ausência delas, e seus seguidores, mas jamais sua legislação, suas condutas e políticas públicas devem ser pautadas por quaisquer dogmas ou crenças religiosas ou por concessões benéficas e privilegiadas a determinada religião. Apesar de o Estado brasileiro ser laico, ele não é avesso à religiosidade. Ao contrário, existe um relacionamento entre o Estado e as Igrejas, conforme explica José Afonso da Silva:

O Estado Brasileiro é um Estado laico. A norma-parâmetro dessa laicidade é o art. 19, I, que define a separação entre Estado e Igreja. Mas como veremos ao comentá-lo, adota-se uma separação atenuada, ou seja, uma separação que permite pontos de contato, tais como a previsão de ensino religioso (art. 210, §1º), o casamento religioso com efeitos civis (art. 226, §2º) e a assistência religiosa nas entidades oficiais, consubstanciada neste dispositivo. Enfim, fazem-se algumas concessões à confessionalidade abstrata, porque não referida a uma confissão religiosa concreta, se bem que ao largo da história do país o substrato dessa confessionalidade é a cultura haurida na prática do Catolicismo. (SILVA, 2014, p. 97)

Assim, a separação entre o Estado e as igrejas, proclamada no art. 19, I, da CF/88, não prejudica a colaboração do Poder Público com entidades religiosas. Isso é, inclusive, previsto na parte final do referido dispositivo constitucional. Geralmente as diversas escolas públicas são oferecidas aulas de religião com base nos fundamentos da Igreja Católica. O Procurador-Geral da República ajuizou ação direta de inconstitucionalidade (ADI) pedindo que fosse conferida interpretação conforme a Constituição ao art. 33, §§ 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases e ao art. 11, § 1º do acordo Brasil-Santa Sé. Na ação²⁵⁰, a PGR afirmou não ser permitido que se ofereça ensino religioso confessional (vinculado a uma religião específica), o ensino religioso deve ser voltado para a história e a doutrina das várias religiões, ensinadas sob uma perspectiva laica.

A única forma de compatibilizar o caráter laico do Estado brasileiro com o ensino religioso nas escolas públicas consiste na adoção do “modelo não confessional” (JUNQUEIRA & CLUCK: 2017, p. 252), em que a disciplina deve ter como conteúdo programático a exposição das doutrinas, práticas, história e dimensões sociais das diferentes religiões, incluindo posições não religiosas, sem qualquer tomada de partido por parte dos educadores, e deve ser ministrada por professores regulares da rede pública de ensino, e não por pessoas vinculadas às igrejas ou confissões religiosas. (JUNQUEIRA & CLUCK: 2017, p. 252). O STF rejeitou a tese do PGR de que as aulas de ensino religioso deveriam ser voltadas para a história e a doutrina das várias religiões, ensinadas sob uma perspectiva laica e isenta, sobretudo evidenciando a diversidade e os direitos humanos.

5 Considerações Finais

O Estado, observado o binômio Laicidade do Estado (art. 19, I) / Consagração da Liberdade religiosa (art. 5º, VI) e o princípio da igualdade (art. 5º, caput), deverá atuar na

²⁵⁰ STF. Plenário. ADI 4439/DF, rel. orig. Min. Roberto Barroso, red. p/ o ac. Min. Alexandre de Moraes, julgado em 27/9/2017 (Info 879)

regulamentação do cumprimento do preceito constitucional previsto no art. 210, §1º, autorizando na rede pública, em igualdade de condições, o oferecimento de ensino confessional das diversas crenças, mediante requisitos formais e objetivos previamente fixados pelo Ministério da Educação.

Dessa maneira, será permitido aos alunos que voluntariamente se matricularem o pleno exercício de seu direito subjetivo ao ensino religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, ministrada de acordo com os princípios de sua confissão religiosa, por integrantes da mesma instituição, devidamente credenciados e, preferencialmente, sem qualquer ônus para o Poder Público.

Referências

BAPTISTA, Mauro Rocha. O ensino religioso em questão. **Paralellus**, Recife, v. 9, n. 21, mai./ago. 2018, p. 459-478.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 7.107**, de 11 de fevereiro de 2010. 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.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal.

JUNIOR, Arnaldo Érico Huff. **Escola confessional na sociedade plural**: perspectivas protestante-luteranas. Estudos de Religião, v. 31, n. 3 • 299-315 • set.-dez. 2017 • ISSN Impresso: 0103-801X – Eletrônico: 2176-107, p. 300. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ER/article/view/7351/6027>. Acesso em 15.06.21

JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; KLUCK, Claudia Regina. Ensino confessional: um modelo no cenário brasileiro. **Rev. Teol. Ciênc. Relig.** Recife, v. 7, n. 2, p. 251-269, jul./dez., 2017.

PRAZERES, Alexandre de Jesus dos. Ensino Religioso: A Base Nacional Comum Curricular. Recife: **REV. TEO&CR**, n. 6, n. 1, p.93-106, jan-jun., 2016,

ROCHA, Zeferino. A perversão dos ideais no fundamentalismo religioso. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, 17(3-Suppl.), p. 761-774, set. 2014.

SILVA, José Afonso da. **Comentário Contextual à Constituição**. São Paulo: Malheiros, 9 ed, 2014.

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

STF. Plenário. **ADI 4439/DF**, rel. orig. Min. Roberto Barroso, red. p/ o ac. Min. Alexandre de Moraes, julgado em 27/9/2017 (Info 879)

ZALAMENA, Juliana Costa Meinerz. **Ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: uma defesa de sua extinção**. Revista Ambito Jurídico nº 162 – Ano XX – Julho/2017. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-162/ensino-religioso-nas-escolas-publicas-brasileiras-uma-defesa-de-sua-extincao/> . Acesso em 10.07.2021.

ENSINO RELIGIOSO E BNCC: um estudo sobre o trabalho dos direitos humanos no documento curricular

*Reginaldo Rodrigues dos Santos*²⁵¹

*Ana Christina de Sousa Damasceno*²⁵²

Palavras-chave: Ensino Religioso; BNCC; Direitos Humanos.

1 Introdução

Neste estudo apresentamos que a BNCC é bem mais que uma tabela de conteúdos, ela foi construída para ser uma referência para construção e desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que serão progressivamente trabalhadas, garantindo elementos de formação cruciais à cidadania e a seguridade da vida em sociedade.

A garantia dos direitos humanos se configura como um desafio para as políticas públicas sociais no mundo educacional e na sociedade. Em sociedades que se apresentam desiguais, a promoção do conjunto que chamamos de direitos para todas as pessoas, de forma igualitária, fica comprometida mesmo diante de pactos para a sua proteção e garantia. De alguma forma, o comprometimento se dar por faltas materiais diante de uma distribuição de renda pouco ou minimamente satisfatória. Porém, a não efetivação desses direitos humanos também podem ocorrer em outras dimensões, tais como de reconhecimento, da forma que algumas pessoas ou grupos podem não ser considerados como iguais nos vários ambientes da vida social e cultural (FRASER, 1997) e diante dessa falta tais cidadãos sofre discriminação, em suas mais variáveis formas e jeitos. Diante das dimensões dos direitos dos seres humanos a educação tem um potencial de ações de enfrentamento privilegiado e a BNCC expressa este compromisso com uma educação pautada no ensino para a diversidade, e para a cultura do século XXI.

²⁵¹ Especialista em História do Brasil pela FAESPA e em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFPI. Professor da SEDUC – PI e da Faculdade Dexter. Contato: reginaldorodrigues2715@gmail.com.

² Doutoranda em Ciências em Ciências da Linguagem (UNICAP); Mestre em Letras (UESPI); Especialista em Educação Infantil (UESPI) e em Gestão Municipal de Educação (UFPI); Graduada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU) e em Letras/Português (UESPI). Professora da SEMEC/Caxingó – PI, Professora e Coordenadora de Extensão na FAESPA. Contato: anachristinadamasceno@gmail.com.

A presente pesquisa visa analisar o trabalho dos direitos humanos no componente curricular de Ensino Religioso como instrumento de combate a intolerância, desrespeito, violência e exclusão, que comunga com as propostas contidas na Base Nacional Comum Curricular, elucidando as práticas pedagógicas do professor em sala de aula.

Diante da pesquisa podemos inferir que a BNCC se apresenta como uma ação pedagógica eficaz para um processo renovador e dinâmico do trabalho pedagógico na educação básica (ensino fundamental e médio), orientando à uma educação baseada no desenvolvimento e aprimoramento da igualdade e da equidade, voltando seu olhar para um sistema unívoco, apresentando um conjunto essencial de competências e habilidades que orientarão as ações e práticas pedagógicas do professor.

2 Fundamentação Teórica

Traremos, neste estudo, a questão do Ensino Religioso na perspectiva dos Direitos Humanos, uma vez que os mesmos garantem a liberdade religiosa e o ensinamento de suas doutrinas. Os Direitos Humanos são um importante instrumento de proteção a toda e qualquer pessoa no mundo. Por isso, são garantidos por inúmeros tratados e documentos jurídicos em diversos países, um deles, sendo o Brasil.

Como diz Lorea (2011) desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Organização das Nações Unidas pauta o tema da liberdade religiosa. Mais recentemente, em 1995, aprovou a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, enfatizando:

Tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa, fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro. (DECLARAÇÃO DOS PRINCÍPIOS SOBRE A TOLERÂNCIA, 1995, p.1 APUD LOREA, 2011).

O que podemos compreender é que logo com a criação da Declaração dos Direitos Humanos nos anos de 1948, após períodos de devastadoras Guerras, o “mundo” repensou o lugar do ser Humano e a preservação de sua totalidade, com isso a questão religiosa também ganhou destaque uma vez que a Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou Convicção filha da Declaração dos Direitos Humanos diz: “Todos os Estados adotarão medidas eficazes para prevenir e eliminar toda discriminação por motivos de religião ou convicções no reconhecimento”.

Nesse sentido, o artigo 19, I, da Constituição Federal estabelece a separação entre os Estados e as Instituições Religiosas, proibindo a subvenção a cultos e qualquer forma de aliança:

Em 2011, a ONU volta ao tema, aprovando a Resolução 16-18, cujo conteúdo reforça a necessidade de os Estados membros enfrentarem a intolerância religiosa. Portanto, a iniciativa do Governo Federal, de criar o Comitê de Diversidade Religiosa, no âmbito da Secretaria Nacional de Direitos Humanos., merece ser festejada por todos que acreditam na democracia, pois demonstra a necessária disposição para o diálogo com os mais variados segmentos da sociedade, visando reconhecer as diferenças, superar a intolerância e promover a diversidade, à luz dos Direitos Humanos. (DECLARAÇÃO DOS PRINCÍPIOS SOBRE A TOLERANÇA, 1995, p.1 *apud* LOREA, 2011).

Os direitos humanos não se restringem a um conjunto de leis e costumes, mas a exigências diferentes entre si, com uma história particular em cada caso. Para Gorczewski (2009), os direitos humanos sempre foram resultado da rebeldia individual ou coletiva, na busca por reconhecimento da existência, com dignidade, liberdade e autonomia. Trata-se de uma conquista muitas vezes permeada por violências, perseguições, lutas, dores e mortes.

Na BNCC o conhecimento religioso que é a essência da área de Ensino Religioso, é produzido em comunhão com as Ciências Humanas, Sociais e a Ciência das Religiões, em torno dos quais se organizam linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios étnicos e morais. Tais fenômenos religiosos estudados pela Ciência das Religiões são parte integrantes da essência cultural da humanidade, que validam o fazer pedagógico irrestrito não somente a sala de aula, mas às comunidades nas quais os alunos são inseridos (BRASIL, 2017).

O Ensino Religioso no Ensino Fundamental busca a construção de mudanças que proporcionarão aos alunos a capacidade de aprendizagem da pluralidade dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, por meio das manifestações religiosas pertinentes à realidade de cada educando.

3 Metodologia

Neste estudo, utilizamos como método de pesquisa a revisão bibliográfica, metodologia essa que possibilita uma visão de síntese dos dados de diversas pesquisas, viabilizando conclusões gerais sobre a temática.

Os dados foram coletados em um primeiro momento através de uma pesquisa nas plataformas digitais de ensino e de trabalhos acadêmicos que apresentavam a temática abordada e logo após foi feita a seleção dos textos que serão analisados neste estudo.

Para a seleção dos textos, usamos como palavras-chave: Ensino Religioso; BNCC e Direitos Humanos, no entanto constatamos que poucos são os estudos na área, o que amplia a necessidade dessa discussão no meio acadêmico, e ainda mais entre os professores da educação básica.

4 Resultados e Discussão

Nesta pesquisa fez-se uso da abordagem qualitativa, valorizando assim a qualidade nas análises, considerando que existe uma inter-relação entre o mundo real e o sujeito, diante da compreensão dos fenômenos e a atribuição de significados fundamental neste tipo de pesquisa (PRODANOV e FREITAS, 2013). Dessa forma este trabalho representa pesquisa descritiva de natureza aplicada e revisão sistemática, com a obtenção dos dados através de uma pesquisa bibliográfica.

Apresentaremos os textos pesquisados que dialogam melhor com a proposta dessa pesquisa:

Quadro 1 – Classificação dos escritos de acordo com o título do artigo, nome do periódico, autor, ano de publicação, objetivos do estudo e resultados.

Título do artigo/ nome do periódico	Autores/ ano da publicação	Palavras- chave	Objetivos do estudo	Resultados
Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Ensino Religioso no Brasil: Instrumentos de combate a Intolerâncias XIII Simpósio Internacional / FAJE	Marcos Porto Freitas da Rocha. Carolline Leal Ribas. 2017.	Declaração Universal dos Direitos Humanos; Ensino Religioso; Intolerância .	Discutir a possibilidade de o Ensino Religioso contribuir para promover o respeito mútuo, por meio do reconhecimento da grandiosidade de matrizes religiosas ou filosóficas que se assemelham à religião, com intuito de propiciar aos participantes do ambiente escolar a oportunidade de reconhecer a validade da	Concluiu-se que necessidade da empatia em relação a valorização do não igual, que vem a ser diferente do desigual, funciona como forma de se alcançar uma realidade não discriminatória e tolerante.

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

			existência do outro pelo viés da aceitação.	
<p>DIREITOS HUMANOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: RESISTÊNCIAS PARA O TRABALHO DOCENTE</p> <p>Revista Diversidade e Educação.</p>	<p>Constantina Xavier Filha.</p> <p>2020.</p>	<p>BNCC; Direitos humanos; Educação Básica; Educação em direitos humanos.</p>	<p>Discutir presenças e ausências de direitos humanos no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, procurando saber como tal temática é enfocada no documento e que outros documentos legais e oficiais legitimam possíveis resistências ao trabalho docente com crianças.</p>	<p>O documento foi lido em sua integralidade e mapeada a palavra 'direitos humanos' em seu texto, em todas as disciplinas e eixos da educação infantil do 5º. ano do ensino fundamental, excetuando apenas a disciplina de Ensino Religioso, que não foi incluída nessa edição. Apesar do entendimento de que os direitos humanos possam perpassar muitos temas e conceitos curriculares, além da presença do termo, pretendeu-se observar como ele foi cunhado e utilizado no documento. O texto tem por propósito pensar sobre essas questões, especificamente sobre as possíveis resistências em legitimar o trabalho docente em instituições educativas com crianças.</p>
<p>A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO DOCUMENTO CURRICULAR DA SEEC/RN: AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO RELIGIOSO</p> <p>Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN Sistema de Bibliotecas – SISBI.</p>	<p>Natália Pereira de Medeiros.</p> <p>2019.</p>	<p>Educação em Direitos Humanos; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Ensino Religioso.</p>	<p>Analisar a importância da Educação em Direitos Humanos (EDH) no Documento Curricular, na etapa do Ensino Fundamental, da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN), especificamente nas linhas da orientação para o Ensino Religioso. Destacar no</p>	<p>A partir da análise exploratória realizada, constatamos que princípios da educação em direitos humanos perpassam não só a introdução geral do Documento Curricular como também o componente curricular Ensino Religioso, de modo a reforçar a importância deste campo educacional transversal e multidimensional.</p>

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

			Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) seus fundamentos, princípios, objetivos e metas a serem implementadas no eixo da Educação Básica; identificar e analisar como a EDH se faz presente no Documento Curricular da SEEC/RN (Ensino Fundamental) nas linhas de orientação para o Ensino Religioso; e revelar as potencialidades da EDH como eixo fundamental para o Ensino Religioso.	
--	--	--	---	--

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

A educação possui um exponencial de enfrentamento diante das inúmeras possibilidades de violação dos direitos humanos em todas as suas práticas pedagógicas e sociais, a educação se configura como o maior potencial transformador social, e precisa ser o centro recorrente da atenção pública em uma sociedade democrática que se pretenda justa e igualitária, prevalecendo os direitos constitucionais de ser e seguir o que se aprover.

Nos artigos analisados temos uma visão geral do quanto avançamos na validação dos direitos humanos através da educação, porém ainda vemos que há muito a avançar, de forma salutar em ambientes harmoniosos.

O artigo, Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Ensino Religioso no Brasil: Instrumentos de combate a Intolerâncias, nos aponta uma reflexão acerca da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Ensino Religioso no Brasil, o que nos conduz a um

pensamento sobre como a declaração universal garante uma reflexão sobre o ensino religioso na educação básica.

Dessa forma esta pesquisa considera que a escola é um espaço privilegiado de discussão que produz conhecimento, e aponta que todos os conhecimentos, até o religioso, precisa fazer parte do currículo escolar, de forma eficiente e eficaz na compreensão e construção de uma realidade exterior à escola, é importante ressaltar que a relação entre o Ensino Religioso e a realidade que nos cerca, na ideia de ser uma área de conhecimento que estuda o Fenômeno Religioso e em suas diferentes ações e existências em todas as sociedades humanas, a pesquisa apresenta a reflexão analítica sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos como proposição que busca o reconhecimento da diferença e da diversidade como aspecto incondicional da existência humana e da sua relação para com o seu semelhante na sua sociedade, ação que garante a igualdade, tolerância, harmonia, equidade e respeito entre homens e mulheres de todas as etnias, credos, não credos, nacionalidades, gêneros e condições econômicas dentre outros aspectos.

O artigo discute em que medida o Ensino Religioso pode colaborar para garantir e promover o respeito que precisa existir entre iguais, a aclamação da beleza e a grandeza das matrizes religiosas ou filosóficas que se assemelham à religião e suas práticas sociais, buscando propiciar aos participantes da rotina escolar a opção de reconhecimento da validade da existência do outro, e de suas crenças e vivências sociais e culturais. Possibilitando ações intencionais que se valoriza a empatia e a solidariedade quando estamos dispostos a valorizar a existência das diferenças bem como do que não é igual, que se caracteriza pelo que é diferente do desigual, contribuindo para a construção de uma nova realidade não discriminatória e tolerante com as diferenças de ações, pensamentos e crenças.

O artigo *Direitos humanos na base nacional comum curricular: resistências para o trabalho docente* tem por objetivo mapear a presença e/ou a ausência do termo voltado para o ensino religioso dos direitos humanos no texto e nas propostas pedagógicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua versão de 2017, tal versão se refere à proposta curricular para a educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais e anos finais, com a intenção de discutir, além de refletir, sobre inúmeras possibilidades de se trabalhar a temática dos direitos humanos e seus desdobramentos na educação básica, neste e em outros documentos, relativos ao currículo e sua intervenção na cultura escolar, bem como às práticas pedagógicas com os estudantes nas escolas dos primeiros anos do ensino fundamental e instituições de educação infantil.

O artigo que tem como título: *A educação em direitos humanos no documento curricular da SEEC/RN: as contribuições do ensino religioso*, nos aponta para uma análise da importância da Educação em Direitos Humanos (EDH) presente no Documento Curricular Nacional, que vai orientar a etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), o que nos aponta uma pesquisa bem específica para o estado e para a educação local, que precisam ser exemplo para os demais estados que buscam o melhor trabalho no que diz respeito aos direitos humanos, especialmente no que diz respeito à orientação para as práticas pedagógicas do Ensino Religioso.

A pesquisa também buscou apontar no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) os seus principais fundamentos, ações, princípios, objetivos, pressupostos e metas a serem alcançadas e realizadas no âmbito da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais, e ensino médio). O artigo também identifica e analisa como a EDH se fez presente no Documento Pedagógico Curricular da SEEC/RN (Ensino Fundamental) diante das linhas de orientação e práticas do Ensino Religioso na educação básica, e ainda revelou as várias potencialidades da EDH ser tida como eixo fundamental para o componente curricular Ensino Religioso.

Assim, refletimos que a base nacional conta com uma apresentação dos princípios orientadores e aponta os direitos de aprendizagem. Tais direitos são expressos em uma perspectiva contextual hodierna, que busca envolver o desenvolvimento das condições psicossociais e cognitivas dos estudantes, bem como busca a promoção de um ambiente harmonioso e próspero para este desenvolvimento, sendo de maneira ímpar e diversificada.

O documento curricular se aproxima das propostas da filosofia política, ao elucidar direitos e listar habilidades necessárias, assim se expressam no documento requisitos de pleno desenvolvimento e de convivência social que devem ser tidas como indispensáveis e indissociáveis à prática de promoção da cidadania, da humanidade, da equidade, da dignidade humana e da justiça (NUSSBAUM, 2007). Dessa forma a base nacional apresenta um forte compromisso da política educacional com os vários elementos de formação cívica e cidadã, valorizando e ampliando aqueles que se considera essenciais para uma vida plena e para o pleno exercício da cidadania no ambiente escolar e no ambiente social.

5 Considerações Finais

Diante do exposto precisamos elucidar que o tratamento igualitário a todos deve elucidar que existe uma distribuição desigual de poder e de vantagens entre as pessoas com base nas políticas dos vários aspectos, são eles: de classe social, orientação sexual, gênero, etnia, deficiência, origem, religião e idade. A educação para falar em igualdade sem abordar o combate às desigualdades apenas configura para a manutenção de uma valorização da educação e não promove as mudanças que possibilitariam a garantia dos direitos humanos a todas as pessoas de forma igualitária. É nesta perspectiva que apresentamos na pesquisa supracitada o Ensino Religioso como instrumento que perpassa os Direitos Humanos, na visão holística da BNCC, para a promoção do respeito a diversidade religiosa na sala de aula, numa coligação com as práticas pedagógicas docentes. Não limitando-se apenas a um ensino de religiões, de doutrinas, e sim ao acesso direto as culturas religiosas para que dessa forma o Ensino Religioso sobreponha-se à cultura da violência, da intolerância e da exclusão dentro e fora da sala de aula.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOREA, Roberto Arriada. **Direitos Humanos e Diversidade Religiosa**. Artigo publicado no site Judiciário e Sociedade, em 12/12/2011. Disponível em <http://magrs.net/?p=22768#more-22768>.

MEDEIROS, Natalia Pereira de. **A Educação em Direitos Humanos no Documento Curricular da SEEC/RN: as contribuições do Ensino Religioso / Natalia Pereira de Medeiros**. - Natal, 2019. 29 f.: il.

OKIN, S. **Justice, Gender and the Family**. New York: Basic Books, 1991.

PROCLAMADA PELA ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS: **Declaração sobre a eliminação de todas as formas de Intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas Convicções**. 25 de novembro de 1981 - Resolução 36/55).

ENSINO RELIGIOSO, BNCC E DIRETOS HUMANOS: por uma educação para as diversidades

Ana Christina de Sousa Damasceno²⁵³

Antônio Michel de Jesus de Oliveira Miranda²⁵⁴

Reginaldo Rodrigues dos Santos²⁵⁵

Palavras-chave: Ensino Religioso; BNCC; Direitos Humanos; Diversidade.

1 Introdução

Para as principais reflexões desse estudo apresentamos a Base Nacional Comum Curricular e seu principal objetivo: “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica” (BRASIL, 2017, p. 7), sendo assim conceituada como uma ferramenta eficaz que garante o direito a educação de todos de forma igualitária e com equidade. O documento nacional apresenta um conjunto de garantias e de ações que devem ser tomadas tanto como objetivo tanto quanto parâmetros contextuais que vão orientar os trabalhadores da educação, tanto na gestão quanto nas salas de aula.

A presente pesquisa elucida uma reflexão sobre o ensino religioso, sua forma de trabalho na BNCC e a valorização dos direitos humanos como ferramentas eficazes para uma educação que deve ser embasada nas diversidades culturais e religiosas das escolas brasileiras. O estudo tem como objetivo principal analisar as relações entre o ensino religioso, a BNCC e os direitos humanos diante da educação para as diversidades no ambiente escolar e nas práticas do professor que serão orientadas pela BNCC nos próximos anos. Temos como abordagem de pesquisa as práticas qualitativas, que conduzirão os estudos para as principais conclusões acerca das interferências do ensino religioso na vida dos estudantes. As análises foram feitas a partir da coleta de artigos publicados em sites acadêmicos, nos últimos cinco anos, e que apontem estudos relevantes ao ensino religioso, os direitos humanos e como

²⁵³ Doutoranda em Ciências em Ciências da Linguagem (UNICAP); Mestre em Letras (UESPI); Especialista em Educação Infantil (UESPI) e em Gestão Municipal de Educação (UFPI); Graduada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU) e em Letras/Português (UESPI). Professora da SEMEC/Caxingó – PI, Professora e Coordenadora de Extensão na FAESPA. Contato: anachristinadamasceno@gmail.com.

² Doutorando em Ciências da Religião - UNICAP. Mestre em Ciências das Religiões - FUV/ES. Coordenador de pós-graduação em Docência do Ensino Religioso - Faculdade Metropolitana de Teresina. Contato: educadormichel@gmail.com.

²⁵⁵ Especialista em História do Brasil pela FAESPA e em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFPI. Professor da SEDUC – PI e da Faculdade Dexter. Contato: reginaldorodrigues2715@gmail.com.

estes estão e serão trabalhados em salas de aula da educação básica segundo o documento nacional que referência o currículo escolar.

2 Fundamentação Teórica

Partindo das primícias de que o presente trabalho Ensino Religioso, BNCC e Direitos Humanos: por uma educação para as diversidades, visa na sua construção expandir uma visão holística do campo religioso nas perspectivas do conhecer, respeitar e conviver dentro do contexto das competências e habilidades trazidas pela BNCC e propor uma análise do que vem a ser o Ensino Religioso que perpassa no campo dos Direitos Humanos.

A educação brasileira desde sua gênese foi embasada na religião/ou religiosidade dos seus precursores, uma vez que desde o Brasil Colônia, desde a influência jesuítica o Estado e a Igreja mantinham uma íntima ligação:

De fato, as relações entre a Igreja e o Estado português até o fim dos tempos coloniais, e como o Estado brasileiro até o final do Império, caracterizaram-se por uma união expressa no artigo 5º da constituição de 1824, que prescrevia: “A religião católica, apostólica romana continuará a ser a religião do Império”. (MOURA, 2000, p.57 *apud* MIRANDA).

Após os anos de 1827, com a Lei de 15 de outubro, começam a ser criadas as primeiras escolas e com elas a estatização do ensino da religião/ou ensino religioso como afirma Miranda:

[...] o ensino da religião nas escolas públicas, não deixa de ser, também, um marco legal de tentativa de criação da disciplina de Ensino Religioso, já que com a Lei é criado o cargo de professores que confessem a fé católica, assumida em sua didática”. (MIRANDA, 2020, p.30)

O que podemos observar nas palavras do autor é que as tentativas de implantação do Ensino Religioso não propriamente dito, como o temos hoje, e sim como diz também o autor “uma religião confessional” que protagonizava o catolicismo como base da fé e doutrina a ser observada e seguida rigorosamente era uma prática que permeava todo o território colonial.

No Brasil Republicano o Ensino Religioso tornou-se proibido de ser ensinado nas escolas públicas como regia e lei já citada, desta forma os conflitos entre Estado e Igreja se mantiveram acirrados. Após pressões o governo cedeu e as relações entre Estado e Religião se estreitaram novamente, o que culminou no:

Decreto nº 19.94, de 30 de abril de 1931, reinstituindo o Ensino Religioso e o colocando como facultativo nas escolas públicas. E assim, mais uma vez os debates a respeito dessa disciplina tomaram-se grandes proporções. (MIRANDA, 2020, p.36).

Mesmo tendo existido outras Constituições, como por exemplo a de 1937, 46, 67 e a de 1988, todas estas o contemplaram o Ensino Religioso como disciplina nos currículos escolares, mesmo que antagonismo de Estado e Religião num novo contexto trouxesse a confessionalidade como fator distante do que seria a tarefa de ensinar o Ensino Religioso na sala de aula.

Conviver com a diversidade cultural é algo complexo e desafiador, talvez uma das grandes problemáticas da humanidade. O respeito à diversidade cultural é uma das garantias para a promoção dos direitos humanos e da terra e uma das tarefas imprescindíveis da educação como afirma Fleuri:

A escola, para contribuir na promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos, precisa desenvolver práticas pedagógicas que exercitem a sensibilidade diante de qualquer discriminação religiosa, percebendo as cegueiras que produzem injustiças e processos de exclusão e desigualdades. (FLEURI, 2013, p. 20).

O autor nos levar a entender que a promoção do Ensino Religioso como currículo propriamente dito nas salas de aulas deve sim, promover a tolerância, o respeito a diversas formas de religiosidade existe em cada contexto social:

A promoção da dignidade humana perpassa, entre outros pontos, pelo respeito e reconhecimento das diferentes formas de religiosidades, tradições e/ou movimentos religiosos, bem como daqueles que não seguem forma alguma de religião ou crença religiosa. (FLEURI, 2013, p.28).

Por fim, adentramos no que a BNCC nos traz como argumento concreto relacionado ao Ensino Religioso na sua amplitude:

O ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica), [...]. Ambas as dimensões possibilitam que os humanos se relacionem entre si, com a natureza e com a (s) divindade (s), percebendo-se como iguais e diferentes. [...] A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades. (BNCC, 2017, p.3).

Sendo a formação para a cidadania tanto fundamento quanto horizonte da BNCC, os parâmetros de desenvolvimento que descreve pretendem-se sempre contextuais e relacionam-se com os direitos de cidadania de forma mais ampla. O conjunto de habilidades/capacidades a serem desenvolvidas junto aos estudantes da educação básica não tem um fim em si mesmo, mas são elementos fundamentais para a participação destes estudantes na vida coletiva.

3 Metodologia

Para alcançar o objetivo do estudo, foi utilizado como pesquisa o método de revisão bibliográfica, pois viabiliza a síntese dos resultados de diversos estudos possibilitando conclusões gerais sobre um tema.

A coleta de dados foi realizada da seguinte forma: no primeiro momento foi realizado uma busca nas plataformas digitais de ensino e trabalho científico, teses, revistas, artigos e livros que continha o tema a ser abordado e em seguida foi realizada a seleção dos documentos a serem utilizados nesta pesquisa.

Utilizamos como palavras-chave para encontrar os textos: Ensino Religioso; BNCC; Direitos Humanos; Diversidade, porém percebemos que ainda há poucos estudos na área, o que se apresenta como uma necessidade essa discussão no meio acadêmico, mas ainda mais urgente no chão das escolas da educação básica.

4 Resultados e Discussão

O artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, baseado em uma busca eletrônica de artigos já publicados em plataformas especializadas na temática da educação como Google Acadêmico, e outros sites educacionais, através de descritores envolvendo o tema proposto, baseando-se na análise do componente curricular ensino religioso, BNCC e diversidade nas escolas da educação básica, considerando, assim, produções científicas elaboradas nos últimos cinco anos (2017 – 2021), anos que correspondem à homologação da base nacional e sua implementação nas redes de ensino, ao todo foram encontrados sete artigos que serão analisados nesta seção, que abordam a temática da pesquisa, encaminhando assim o processo de reflexão e análises da estrutura educacional do ensino religioso na educação básica brasileira, seis apontam para o ensino religioso no ensino fundamental e um apresenta o ensino religioso na educação infantil.

Apresentaremos logo abaixo os textos que melhor se encaixaram na proposta dessa pesquisa.

Quadro 1 – Classificação dos escritos de acordo com o título do artigo, nome do periódico, autor, ano de publicação, objetivos do estudo e resultados.

Título do artigo/ nome do periódico	Autores/ ano da publicação	Palavras- chave	Objetivos do estudo	Resultados
O ENSINO RELIGIOSO E A BNCC: POSSIBILIDADES DE SE EDUCAR PARA A PAZ Caminhos: Revista de Ciências da Religião	Renan da Costa Ferreira. Laude Erandi Brandenburg 2019.	Ensino Religioso; BNCC; Objetivos; Competências; Paz.	Analisar as possibilidades do ensino religioso e uma educação para a paz através do texto da BNCC	O Ensino Religioso, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passa a se constituir como uma área do conhecimento. Assim como as demais áreas do conhecimento, possui objetivos, habilidades e competências que precisam ser consolidadas durante o processo formativo dos estudantes. Os objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular convergem para uma educação pautada na paz, pois fundamentam-se na valorização dos Direitos Humanos, no diálogo, na alteridade e no reconhecimento das diferentes identidades. Contudo, para se educar para paz é necessário muito mais do que objetivos, habilidades e competências. Antes de tudo é necessário que o Estado possibilite meios para que tudo possa acontecer, em primazia, a formação docente para atuar no Ensino Religioso. Também são necessárias proposições pedagógicas para implementação dos pressupostos de uma cultura da paz e para a paz.
Os desafios do ensino religioso no contexto de aplicação da base nacional comum curricular	João Paulo Araújo Pimentel Lima. Bianca Nascimento de Freitas.	Ensino Religioso; Currículo; Política Educacional.	Listar os desafios que essa disciplina enfrenta com a atual política educacional brasileira,	Adentraram, na discussão que envolve a disciplina no contexto jurídico, com uma análise do julgamento de inconstitucionalidade do ensino confessional realizado pelo Supremo

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

Jornal de Políticas Educacionais	2020.		principalmente no que se refere às questões de padronização dos conteúdos, entendidos como objetos de conhecimento.	Tribunal Federal. Portanto, buscamos apresentar um panorama relevante para os desafios que cercam o Ensino Religioso e, para isso, tomamos como principais fontes para este trabalho os documentos oficiais e a legislação atual que afetam diretamente a disciplina.
O Ensino Religioso e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Revista Religare.	Mauro Rocha Baptista. 2019.	Ensino Religioso; Base Nacional Comum Curricular; Estado Laico.	Descrever os desenvolviment os legislativos que levaram à proposta de atuação desenvolvida junto à Escola Estadual Adelaide Bias Fortes.	Primeiramente abordando a intenção constitucional de um Ensino Religioso como disciplina obrigatória, mas de matrícula facultativa, para entender a sua presença em um Estado Laico, aprofundando essa relação para pensar os limites de uma prática confessional em oposição a uma ação mais influenciada pela(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões).
ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PREVÊ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR Educapes.	Guilherme Alexandre Santos. 2020.	BNCC; Ensino Religioso; Educação Infantil.	Explicar sobre a o ensino de Religião na Educação Infantil usando como instrumento norteador a Base Nacional Curricular Comum. Demonstrar as contribuições do ensino religioso nessa etapa de ensino por entender que os valores por ela apresentado é essencial para a formação do sujeito de forma íntegra visando o bem comum.	Entendeu-se que existem barreiras na efetivação dessa forma de ensino e investir em estudos sobre o tema é um meio eficaz de desmistificar alguns equívocos.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

São muitas as formas as quais pessoas e grupos podem ser colocados em situação de desvantagem social, e uma das principais é a violação dos direitos humanos, e suas mais variadas formas de manifestações sociais, culturais e religiosas.

O primeiro artigo, que traz como título: *O ensino religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz*, reflete que o Ensino Religioso, partindo da BNCC, é constituído como uma área do conhecimento, sendo uma das cinco grandes áreas do conhecimento que o documento apresenta, mesmo sendo interdisciplinar, o componente ensino religioso merece uma atenção redobrada e específica para os seus fins educacionais e sociais. Igualmente às demais áreas do conhecimento, possui sua relevância social e educacional, com objetivos claros e específicos, além de habilidades e competências que precisam ser construídas ao longo do processo formativo e da vida escolar dos estudantes no que diz respeito à educação básica e seus pressupostos.

O segundo artigo, intitulado: *Os desafios do ensino religioso no contexto de aplicação da base nacional comum curricular*, apresenta uma discussão acerca da versão final da BNCC do ensino fundamental foi publicada no final de 2017, as surpresas que vieram junto à aplicabilidade do Ensino Religioso (ER). O componente curricular quase foi eliminado com a terceira versão do texto, mas retornou na versão definitiva seguindo as orientações das resoluções de nº IV e VII, ambas se referem ao ano de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Dessa forma o ER foi inserido no currículo do ensino fundamental como uma área do conhecimento específica, apontando sua originalidade e grandeza diante da formação humana, o ER não era mais como integrante das ciências humanas, e/ou apenas acessório de tais formas, ou ainda um conhecimento complementar ou interdisciplinar, ele é posto como grande área do conhecimento que aponta uma formação válida acerca da identidade humana e social, valorizando todos os aspectos culturais de uma comunidade, e elucidando sua existência na vida em sociedade. Dessa forma percebemos que mesmo o texto constitucional e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sejam objetivos em relação ao funcionamento do ER, ainda existem muitas interpretações equivocadas e errôneas, que culminam na total descaracterização do componente curricular nas redes de ensino do país.

O artigo *O Ensino Religioso e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* apresenta em suas discussões as considerações traçadas como resultados dos debates feitos ao longo da pesquisa “Uma política para a forma-de-vida: Inoperância, messianismo e profanação em Giorgio Agamben”, que foi realizada através do Programa Primeiros Projetos

com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) em convênio com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ao longo da escrita dessa pesquisa o autor buscou ressaltar a importância da realização de uma forma-de-vida (grifo do autor) que possa integrar a diversidade, trabalhando com respeito as diferenças e valorizando sua existência, além de romper com estruturas sacralizadas ao longo da história da humanidade.

Por fim, o artigo intitulado: *Ensino religioso na educação infantil: o que prevê a base nacional comum curricular*, elucida o ensino religioso na educação infantil e sua valorização nesta modalidade de ensino. A pesquisa apresenta a educação infantil conceitualmente como uma etapa fundamental na formação de um sujeito, sendo essa a primeira experiência que o indivíduo tem em um espaço de aprendizagem formal, fora de seu meio familiar, e é onde o mesmo irá se confrontar com novas formas de saber, novos conhecimentos, novas e diferentes culturas, e isso se torna salutar para a formação da sua personalidade, e todas os componentes curriculares que constituem uma apresentação da forma de vivenciar experiências excepcionais na vida em sociedade.

Percebemos que os artigos, apesar de serem apenas sete, apresentam uma longa discussão acerca da necessidade de trabalharmos da melhor forma o ensino religioso orientado e apresentado pela BNCC, valorizando e elucidando uma educação pautada nos direitos humanos e na diversidade cultural.

5 Considerações Finais

A BNCC é um documento denso, claro e conciso, apresenta grandes questões reflexivas aponta valores fundamentais para a coletividade da sociedade. Porém, percebemos que a discussão sobre os direitos humanos e prática da justiça tem se dedicado substancialmente a apontar o quanto as linguagens neutras e silenciosas ainda são insuficientes para combater as desigualdades e garantir direitos a todas as pessoas, independentemente de qualquer credo religioso (OKIN, 1991; YOUNG, 2000; BARNES et al., 2002).

Elucidamos ainda a necessidade dos professores em conhecerem o documento curricular e trabalharem na perspectiva da valorização dos direitos, vários deles, humanos, para que possam colaborar com a formação de cidadão responsáveis e éticos na construção de uma sociedade igualitária, ética e justa diante de todas as diversidades sociais, culturais e

religiosas, valorizando o conhecimento científico diante de cada um desses aspectos educacionais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

FREURI, Reinaldo Matias: **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver ...** [et al.] (orgs). - Blumenau: Edifurb, 2013.

MIRANDA, Antônio Michel de Jesus de Oliveira. **Da formação à prática na docência do ensino religioso**. São Bernardo do Campo, SP: Ambigrama, 2020.

OKIN, S. **Justice, Gender and the Family**. New York: Basic Books, 1991.

**ENSINO RELIGIOSO E (DE)COLONIALIDADE: a persistência do catequista
como desafio para a ética**

Ubiratan Nunes Moreira²⁵⁶

Palavras-chave: Decolonialidade; Alteridade; Docência; Ensino Religioso.

1 Introdução

A persistência de um modelo com aspectos da cristandade colonial, como a união da Igreja e Estado na formação de valores de crianças e adolescentes, na educação básica, pode ser constatada com constitucionalidade do Ensino Religioso Confessional em Escolas Públicas. Trata-se da análise dos ecos do Acordo Brasil-Santa Sé (BRASIL, 2010) e da ADI 4.439 (BRASIL, 2017) na profissão docente, colaborando para a possibilidade de uma catequese disfarçada reproduzida por um professor-catequista. O desejo de manter presente ou de resgatar o Ensino Religioso confessional à guisa das brechas, intencionais ou não, da BNCC, no espaço e tempo da escola pública carrega consigo ecos de uma “cristandade das índias” (DUSSEL, 1984, p. 58).

Na “cristandade das índias”, três elementos são predominantes: a necessidade egóica de nomear o outro, ontologicamente, isto é, dominá-lo através de um discurso violento; um método dialético em que a síntese implica na negação da alteridade e da diversidade, impondo um único modelo de deus, mesmo que a ideia seja obsoleta; e por último, perpetuar a conquista, erótica e pedagógica, na figura do professor-mestiço, enquanto reprodutor inconsciente, filho de uma mãe oprimida e de um pai castrador, como numa tragédia edípica.

Tal mestiço vem tendo um acesso seletivo e limitado ao letramento desde o proselitismo jesuíta do século XVI, no Brasil. A alfabetização se dava via dominação cultural. Sim, a virada epistemológica é necessária, pensar a partir daqui, num giro decolonial, necessário à conscientização e ruptura com um sistema vigente que produz vítimas, explicitamente, ou sutilmente alojada nos acordos e jurisprudências.

O objetivo, aqui, é interpretar o projeto nacional de Ensino Religioso e discutir: como um ensino religioso com resquícios coloniais legitima a persistência do catequista, apesar da área do conhecimento e da laicidade do Estado. Tratam-se de elementos discutidos, em parte,

²⁵⁶ Doutorando em Educação pela PUC Minas. Supervisor Pedagógico Secretaria Municipal de Educação em Santa Luzia - MG. Contato: ubiratannunesmoreira@gmail.com.

na pesquisa de doutorado em andamento. Dessa forma, o método utilizado é o hermenêutico e a estrutura parte de uma análise documental analisada a partir da proposta da Ética da Libertação de Enrique Dussel.

2 Fundamentação teórica

O processo colonizador é violento, parte de uma ontologia egocêntrica. Trata-se de uma experiência de conquista, quando não há processo de descoberta do outro. O que ocorre, é a afirmação de um ego que encobre o outro, como um não ser (DUSSEL, 1993, p. 23).

O ponto crítico de partida para a compreensão do Ensino Religioso enquanto representação é a análise da Concordata Brasil-Vaticano e do texto do Acórdão do Supremo Tribunal Federal, da Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 4.439. Este último, apresenta narrativas contrastantes numa espécie de celeuma em torno da “neutralidade” e “confessionalidade” do Ensino Religioso para uma educação da “subjetividade religiosa” como problema. Tal ADI foi julgada improcedente.

Qual o papel representativo da confessionalidade de uma disciplina escolar no Estado Laico e o que representa ser docente em Ensino Religioso, nesse cenário?

Apesar de a Lei 9.475/97 que trouxe uma nova redação do artigo 33, e à guisa de ironia, desta forma, declara-se a constitucionalidade dos artigos 33, *caput* e §§ 1º e 2º, da Lei 9.394/1996, e do art. 11, § 1º, do Acordo entre Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica, no Brasil, “afirmando-se a constitucionalidade do ensino religioso confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 2017, p. 4).

O ensino religioso é mais do que aparenta ser: “por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos” (CURY, 2004, p. 183). No Decreto 7.107, de 11 de fevereiro de 2010, que promulgou 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”, o ponto que interessa a essa pesquisa é o 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 (BRASIL, 2010, Artigo 11).

O destaque está para “ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas” como disciplina das “escolas públicas”. Assim, a persistência do modelo colonial de dominação em Ensino Religioso vai além das diretrizes curriculares e epistemológicas. Politicamente, atua também sobre a docência. Ao se discutir a profissão docente a partir da disciplina que leciona, nenhuma outra, possivelmente, teve seu reconhecimento tão tardio como a de Ensino Religioso. Diante do processo de estatização do ensino, a afirmação de que “o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre” (NÓVOA, 1999, p. 15), poderia fazer sentido para meados do Século XVIII para o professorado, em geral. No entanto, em Ensino Religioso, tal perspectiva ainda bate à porta.

Com um espectro construído de leis e realidades contraditórias entre si, sobrevive o Ensino Religioso nos resquícios da única cristandade que foi colonial ou dependente: “descobrir em que sentido somos ‘colonial’ é descobrir teológica, filosófica e historicamente o que somos como cristãos latino-americanos. Deixar de ser ‘colonial’ é libertar-se, universalizar-se, mas não na opressão de uma cultura” (DUSSEL, 1984, p. 57).

No processo colonizador, a dificuldade de se construir uma descolonialidade traz consigo um universo complexo, uma herança difícil de se desatar. Inseridos dentro do projeto, os sujeitos da emancipação e da libertação não se veem como tal, a não ser que façam uma dura ruptura, que passa pela crítica da ordem social injusta. Mas, esse sujeito é mestiço, isto é, carrega consigo o rosto do oprimido e o discurso violento do opressor DUSSEL (2009, p. 15).

Enquanto reproduz o logos do opressor, “ego” pensa o outro enquanto diversidade a ser civilizada e alteridade negada, catalogada, conceituada, estigmatizada e estereotipado, como na citação: “ Sim, os índios são animais racionais, mas estão como bestas por seus costumes” (DUSSEL, 2009, p. 118). Então, o outro enquanto “homem” de segunda categoria traz consigo uma religiosidade ou cosmovisão, um deus, de segunda linha. Aqui, a cidadania não se dá de forma plena, uma vez que o outro é um indivíduo e não ainda plenamente um cidadão, uma vez que se estabelece, ora como opressor, ora como oprimido. Assim, cabe ao Ensino Religioso pensar também os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem, e mais além, uma metodologia que se consolide com o diálogo e o respeito, enquanto produto final: a formação do cidadão. Trata-se também de questionar estruturas pedagógicas dominantes, como a herança “franco-russa” e “norte-americanas”, através também de rupturas, como o “processo ético-crítico em Paulo Freire” (DUSSEL, 2000, p. 427).

No processo decolonial, o Ensino Religioso, pensado como ética, tem como tarefa, romper com a “Totalidade” logocêntrica de um sistema vigente. Mas, seu próprio limite é o próprio “ego cogito”. O sujeito é o problema, mas também carrega consigo a possibilidade de abertura. É necessário repensar o “cogito” do discurso ontológico da teologia cristã e católica, quando o assunto é a relação entre ensino religioso e confessionalidade.

3 Metodologia

A viabilidade epistemológica do Ensino Religioso de afirmação das alteridades e interculturalidades no Estado laico, democrático e periférico, se dá em diálogo com as perspectivas decoloniais. Para isso, a compreensão do referido fenômeno, isto é, a persistência do modelo confessional, se dará, a partir de uma leitura hermenêutica, tendo como referências a *Pedagógica* da Libertação de Enrique Dussel.

Devido à hermenêutica, a metodologia parte de bibliografias, mas não se limita à revisão bibliográfica. Trata-se da investigação do sentido intencional e representativo via análise documental a partir do recorte de uma noção prévia, nesse caso, a *Ética* da Libertação de Enrique Dussel.

4 Resultados e Discussão

Na medida em que os concursos públicos exigem a formação acadêmica, baseada nas Ciências da Religião, em curso de graduação e pós-graduação reconhecidos pelo Ministério da Educação, a docência em Ensino Religioso conquista espaços enquanto profissão e identidade epistemológica. Todavia, a constituição da identidade desse profissional ainda oscila devido a histórica relação de seus membros com as religiões hegemônicas, numa interface entre ciência, Estado laico e confessionalidade.

Para o docente em Ensino Religioso, formado conforme as exigências da Área de Conhecimento, o Acordo Brasil-Santa Sé o coloca na contramão dos paradigmas legais da exigência da não confessionalidade e do não proselitismo, deixando pontos de disputa em aberto.

O projeto oficial para o Ensino Religioso é insuficiente, no Brasil, mesmo com a Base Nacional Comum Curricular, devido à persistência do paradigma colonial.

5 Considerações Finais

O professor-doutrinador-doutrinador impõem um desafio ao Ensino Religioso. O docente em Ensino Religioso que ensina a verdade hegemônica, ignora outros saberes e nega sistematicamente a diversidade, até mesmo sem conhecê-la ou sem saber que o faz: “O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (FREIRE, 2019, p. 43). Enquanto mimetiza o logos do opressor, o projeto de Ensino Religioso, agora, enquanto projeto e para além do professor que o reproduz, oculta a verdade do outro, seu ethos e seu ser.

Referências

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05. abr.. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Decreto Nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação; CONSED; UNDIME Nacional. **Base Nacional Comum Curricular: Proposta preliminar, Segunda Versão Revista**. Brasília, abril, 2016.

Disponível em:

<<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.consed.org.br/media/download/5733654a91c95.pdf>> Acesso em: 10 de março de 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Inteiro Teor do Acórdão: Ação de Inconstitucionalidade 4.439**. Distrito Federal, 27 de nov. 2017, 264 p.

Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392> Acesso em: 3 de nov. 2020.

CURY, Jamil Carlos Roberto. **Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente**. Revista Brasileira de Educação, núm. 27, set-out-nov-dez, 2004, pp. 183-191. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>>. Acesso em: 05 de abr.de 2021.

DUSSEL, Enrique. **Caminhos de libertação latino-americana. Tomo 1: Interpretação histórico-teológica**. São Paulo: Paulinas, 1984.

DUSSEL, Enrique. **1492 o encobrimento do outro (a origem do mito da modernidade). Conferências de Frankfurt.** Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **La pedagógica latinoamericana.** La Paz Bolivia: INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS UMSA/Asdi/TBBRC Team Bolivia Bilateral Research Cooperation COLECCIÓN: SABERES ANDINOS, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

O ENSINO RELIGIOSO COMO APORTE DECOLONIAL: desafios didático- emancipatórios em Ciências da Religião

Karina Oliveira Bezerra²⁵⁷

Carlos Alberto Pinheiro Vieira²⁵⁸

Thaís Chianca Bessa Ribeiro do Valle²⁵⁹

Palavras-chave: Educação; Ensino Religioso; Decolonialidade; Religiões.

1 Introdução

Enquanto futuros cientistas da religião se faz necessário entendermos que um dos grandes e principais desafios das múltiplas formas de espiritualidades ou religiosidades no mundo contemporâneo é saber como lidar e dialogar com a diversidade de culturas, crenças e até mesmo de descrenças, sem cair numa visão colonialista, patriarcal, machista, sexista, extremista e, muitas vezes, violenta.

Em tempos de discurso de ódio, a proposta por nós apresentada, sobre o ensino religioso como aporte decolonial tem um papel fundamental e importante na elaboração e promoção de uma cultura de paz, de diálogo e de convivência pacífica. Sem, no entanto, que essa promoção seja unilateral e paternalista, ou seja, cedendo espaço prioritário e de condução a grupos que historicamente mantiveram o poder de fala e discurso condescendente. Enquanto futuros professores de Ciências da Religião, se faz necessário desempenharmos um papel de facilitadores neste processo de reflexão, promovendo uma reflexão na erradicação de visões colonialistas e patriarcais, visando a promoção da dignidade humana, do respeito as mais variadas formas de cultura e aos Direitos Humanos, à diversidade e ao estabelecimento da paz entre pessoas, grupos e nações, cooperando para a construção de uma sociedade mais justa, livre e democrática.

Para tanto, a nossa proposta busca refletir as possibilidades didático-emancipatórias na docência do Ensino Religioso, minimizando as mais variadas formas de violências por meio do diálogo dos saberes e através de uma perspectiva decolonial.

²⁵⁷ Doutora em Ciências da Religião (PPGCR/UNICAP). Contato: karina.olibe@hotmail.com

^{258b} Doutorando em Ciências da Religião (PPGCR/UNICAP) e Professor do Curso de Ciências da Religião (EaD), na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Contato: carlos.vieira@unicap.br

²⁵⁹ Doutoranda em Ciências da Religião (PPGCR/UNICAP). Contato: thaischianca2@gmail.com

Buscamos refletir criticamente a partir das nossas experiências e procedimentos, enquanto professor executor e professoras conteudistas do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião, na modalidade EaD, da Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP. As análises foram produzidas por meio de pesquisas bibliográficas e dos textos utilizados nas disciplinas mencionadas.

2 Fundamentação teórica

Atualmente, o maior desafio da humanidade é pôr em prática uma grande revolução noética, que seja capaz de produzir uma mudança epistemológica, que desenvolva transformações na forma de pensar e agir, visando à restauração da consciência humana e que respeite as mais variadas formas de subjetividades e complexidades de cada indivíduo. Despertando uma conscientização da necessidade de uma visão mais holística de mundo, de uma sociedade mais fraterna e que respeite as diferenças sem preconceitos ou hierarquização.

Para tanto, se faz necessário uma desconstrução na perspectiva epistemológica eurocêntrica e colonialista. Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 52-53), afirma ser necessária a criação de outro pensamento, outra epistemologia, que será postulado da resistência política, a partir da implantação de outras formas de vida. Um pensamento que não seja derivativo e que envolva ruptura com as formas ocidentais de pensar e agir: uma epistemologia do sul, não imperial, concebida como metáfora do sofrimento humano produzido sistematicamente pelo colonialismo e pelo capitalismo global a partir do qual o outro não seria considerado como um objeto.

Castro-Gómez (2007) denomina de “Hybris do ponto zero”, o olhar colonial implantado pela modernidade ocidental. Esse modelo epistêmico reproduz o pensamento disciplinar, cercado por grades. É a arrogância e prepotência que acredita agir de forma neutra e se autoriza a definir quem pode ou não enunciar certas verdades. Tal estrutura é baseada na colonialidade do ser, saber e do poder, e seu rompimento, em prol de novos paradigmas, ainda é precário.

A colonialidade do poder se exerce não só por meios coercitivos, mas também pela naturalização e sedução. O imaginário europeu torna-se a única forma de relacionamento com a natureza, com o mundo social e com a própria subjetividade, e seduz, por ser o meio de acesso ao poder (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

No momento em que os nossos educadores entenderem que “a educação é comunicação na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1992, p. 69), entenderão que a maneira atual de ensino e aprendizagem não possui mais uma verticalização do saber, mas uma horizontalidade de saberes. A maneira de ensinar e de aprender perpassa fronteiras e barreiras físicas, colocando-se para além dos muros da escola, baseada em práticas dialógicas.

3 Resultados e Discussão

Uma das disciplinas inseridas no contexto do método de Ensino à Distância – EAD, em Licenciatura em Ciências da Religião (Ensino Religioso), da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, é a disciplina Movimentos Sociais e Espiritualidades.

Com ementa que propõe tratar das interações, desafios e perspectivas dos movimentos sociais e diferentes espiritualidades que os integram em construção de vida cidadã, propondo ainda promover o desenvolvimento de pessoas com posturas capazes de conviver em diálogo, com respeito ao próximo e aos Direitos Humanos e desenvolver o senso de espiritualidade integral, a disciplina busca, principalmente, promover práticas pedagógicas fundamentadas no reconhecimento da diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.

Assim, os estudos nessa disciplina iniciam-se com as concepções, histórico e desenvolvimento dos movimentos sociais, perpassando por compreensões sobre a democracia, políticas públicas e lutas populares, até alcançar a análise de organizações sociais e comunitárias entre populações indígenas e quilombolas, questões trabalhistas e de gênero, e diálogo inter-convicções.

O aporte decolonial da disciplina em questão encontra-se estabelecido a partir da necessidade inicial de se analisar as relações sociais sob uma perspectiva de lutas de classe durante o século XIX, quando a noção de movimento social surge quase como sinônimo das lutas operárias em busca de emancipação social.

Após, mediante uma dinâmica de ação e integração social, novas categorias passam a ser incorporadas em um conceito que se desenvolve a partir de demandas relativas a questões ligadas à etnia, ao gênero, à religião, etc. Neste sentido, os estudiosos do século XX passam a compreender os sujeitos sociais a partir dos mais diversos agrupamentos e lutas sociais em busca da efetivação de ações coletivas e políticas públicas.

Se no início do século XX o sociólogo estadunidense Robert Merton compreendia os movimentos sociais enquanto problemas originados a partir de sociedades disfuncionais e desagregadas, os conceitos sobre marginalidade, cultura de pobreza e condutas desviantes passariam a analisar também o desenvolvimento de lideranças locais contra-hegemônicas. E então, em 1972, o historiador britânico Eric Hobsbawm (1978) viria a falar dos movimentos sociais como relacionados às revoluções sociais.

Posteriormente aos movimentos de contracultura de 1960 que ocorreram na Europa, ainda, sociólogos europeus como Alain Touraine (1998) e Manuel Castells (2002), entre outros, vão falar desses movimentos com objetivos de efetuar mudanças na sociedade, através de tensões e conflitos, mas também da criação de sistemas simbólicos para orientar os atores sociais.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001), por sua vez, viria a sugerir a construção, por esses atores sociais, de pontos em comum capazes de transformar indivíduos em cidadãos a partir dos movimentos sociais com capacidade de ressignificar demandas individualistas, trazendo-as para o debate público.

Ao final da breve análise aqui expressa, ressalte-se que a socióloga e cientista política brasileira Maria da Glória Gohn (1997) seria, ainda, responsável pela seguinte definição aos movimentos sociais: “ações políticas construídas por atores coletivos de diferentes classes sociais, numa conjuntura específica de relações de força na sociedade civil”, sendo tais ações decorrentes de situações de desigualdade, opressão e exclusão social.

A partir dessas e de reflexões outras de diversos estudiosos do tema, especialmente sob uma perspectiva histórica e sociológica, a disciplina Movimentos Sociais e Espiritualidades passa a analisar a História do Brasil, especialmente no que diz respeito à construção da democracia, do desenvolvimento de políticas públicas e lutas populares desenvolvidas por agrupamentos de pessoas oprimidas pelo sistema social.

Nesse sentido, importa compreender, principalmente a partir de conceitos voltados para a espiritualidade laica, a justiça socioambiental e a Casa Comum, a atuação de movimentos desenvolvidos no âmbito das crenças religiosas dos agrupamentos sociais que a compõem, e suas pautas de luta e desafios identitários que se entrelaçam com pautas de espiritualidade e de interesse outros, como por exemplo, as pautas étnico-racial e de gênero, desenvolvidas em movimentos de comunidades de terreiro contra o racismo religioso e, ainda, movimentos feministas desenvolvidos dentro de Igrejas cristãs.

Na disciplina de Diálogos Interculturais e Diversidade Religiosa, o professor conteudista propõe um convite e uma iniciação para um modelo de conhecimento complexo e transdisciplinar, para uma lógica ternária e dialogal que, debruçada sobre o fenômeno das religiões e as contradições que surgem do seu pluralismo, remete à busca de um outro nível de realidade, que pode religar crenças doutrinariamente antagônicos em uma fé que se faz silêncio místico ou atitude de cuidado pelos outros e pelo nosso meio e permite o acesso mais profundo ao sagrado.

Uma das questões mais discutidas hoje, em nossa área dos estudos de religião, e pela sociedade brasileira em geral é sobre como fazer o Ensino Religioso escolar. Religião não se ensina na escola: ou você pega no ar que nem sarampo, ou você inicia-se no ambiente ritual de uma igreja. Na escola, deve-se ajudar a meninada a refletir sobre as religiões e a espiritualidade!

Porém, muitas aulas de religião têm sido oferecidas por aí afora muito mais como testemunho das crenças de quem ensina do que como olhar reflexivo sobre uma experiência multifacetada de conhecimento. Carecemos de uma legislação mais ajuizada sobre essa política pedagógica, mas, sobretudo, de uma nova ótica sobre o fato religioso, de uma leitura que enxergue a religiosidade entre e para além das religiões. Este estudo sobre Diversidade e Diálogos pretende ajudar na compreensão das religiões como expressões culturais e favorecer o diálogo entre culturas e religiões.

O nosso curso fundamenta a busca por uma espiritualidade transreligiosa que promova a convivência amplamente ecumênica em nossa cultura globalizada e cada vez mais pluralista. Objetiva conhecer os fundamentos histórico-culturais, interações dialógicas e desafios relacionados à diversidade religiosa em âmbito local e global, buscando identificar princípios que orientem a reflexão e ação de docentes na Educação Básica, no tocante ao diálogo intercultural e inter-religioso.

Para a disciplina Textos e Narrativas Sagradas Indígenas a perspectiva decolonial é imperativa. Ela está presente desde a análise da pré-história indígena até a atualidade, e claro, nos estudos das narrativas sagradas.

Os indígenas brasileiros tiveram uma história própria e complexa, de milhares de anos, em que suas culturas, técnicas e artes sofreram mudanças e influências. O leitor é levado a um mundo muito mais povoado, ativo, criativo e desenvolvido, do que a história tradicional apresentou sobre a pré-história do Brasil.

No período colonial as descrições feitas pelos europeus sobre os índios, são partidárias e etnocêntricas. A carta de Caminha, por exemplo, retrata o olhar de cunho otimista do colonizador, mas não transmite as inquietações e espanto com as embarcações portuguesas que se aproximavam. Mas com atuais estudos histórico-antropológicos e comparativos conseguimos construir a perspectiva do colonizado, tirando os índios dos bastidores e o colocando no palco.

Destacamos a grande habilidade dos índios de resistência. Seja na luta que levou a morte, ou na luta diária e secular de legitimação das suas crenças, cultura e modo de vida. Hoje, percebemos nos povos que tiveram contato com o branco, a permanência dos seus costumes que sobreviveram aos ataques, e a adesão forçada ou abraçada das crenças e práticas dos opressores. A diversidade que se encontra nesse hibridismo é tema de discussão para a atualidade.

Imprescindível para o estudo decolonial dos indígenas brasileiros são os estudos de Eduardo Viveiros de Castro. Ao invés de “multiculturalismo”, para representar o pensamento ameríndio sobre o cosmos, Viveiros de Castro (1996, p. 116-135) sugere a expressão “multinaturalismo”. O motivo reside no fato de que os índios entendem que há uma unidade da alma, do sujeito, de que todos os seres têm alma, o que os diferenciam são os corpos. Aqui, a cultura é universal, pois essa é o sujeito; enquanto a natureza, que é o corpo, é particular. Se os brancos questionavam se os índios tinham alma, esses questionavam que tipo de corpo, que natureza o branco era. A alma é formalmente idêntica através das espécies, e só enxerga a mesma coisa em toda parte; a diferença é dada pela especificidade dos corpos. Assim, é no conjunto de hábitos e processos que constituem os corpos que se dá o lugar de emergência da identidade e da diferença.

Dessa forma, para compreender o pensamento indígena e seus mitos é necessário fazer esse esforço epistemológico de enxergar o mundo de forma distinta da que fomos ensinados em nossa sociedade.

4 Considerações Finais

Considerando-se a opção de efetuar estudos a partir de perspectivas decoloniais, não somente como uma opção acadêmica, mas principalmente como uma opção que remete à necessidade de pensar e agir em conformidade, o maior desafio parece ser o de desenvolver práticas pedagógicas que levem não somente à reflexão, mas principalmente à alteração no modo de vida.

Dentro de uma perspectiva religiosa, especialmente, é preciso recordar que o Brasil é um país de intensa atividade cristã desde o período colonial, e pensar de forma diversa constitui-se como um desafio para a maioria da população, acostumada com calendários cristãos e percepções voltadas para uma ética estabelecida entre o céu e o inferno como o bem e o mal, o que por vezes ocasiona a demonização e marginalização de condutas diversas às tradicionalmente consideradas cristãs.

Pensar a sociedade a partir da diversidade e da pluralidade, especialmente em âmbito religioso, portanto, exige enxergar o outro como igual, um parceiro na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Consideramos que as propostas das disciplinas mencionadas contemplam e contribuem para a emancipação dos sujeitos historicamente e/ou atualmente oprimidos pela estrutura, estratégia e mentalidade colonialista. Mais ainda, consideramos que se pode de fato através da educação conduzir a experiências que permitam novos paradigmas serem criados, e que o oprimido não deseje tornar-se opressor. Conhecer a perspectiva ameríndia conduz o sujeito a uma experiência totalmente diferente da realidade ocidental. Conhecer os movimentos sociais permite o sujeito compreender a importância da coletividade e do bem comum. Por sua vez, conhecer a diversidade religiosa de forma dialógica, conduz o sujeito a um mundo plural, por vezes antagônico, que é acessado pelo respeito e cuidado, permitindo uma convivência horizontal entre os povos.

Referências

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTELLS, Manuel. **Fim de milênio**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. **Decolonizar la universidad**. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In Castro-Gómez, Santiago, Ramón, Grosfoguel (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

HOBBSBAWN, Eric. **Rebelde primitivos**: estudos de formas arcaicas de movimentos sociais nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TOURAINE, Alain. **Palavra e sangue**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1989.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

TOURAINE, Alain. **Poderemos viver juntos?** iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 2003.

TOURAINE, Alain; KHOSROKHAVAR, Farhad. **A busca de si**: um diálogo sobre o Sujeito. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

PARA ALÉM DO ENSINO CRISTÃO NA EDUCAÇÃO: cadê o ensino de religiões afro-brasileiras?

*Carlito Lins de Almeida Filho*²⁶⁰

*Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda*²⁶¹

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Religiões Afro-brasileiras; Ensino Religioso; Sociologia da Educação.

1 Introdução

O presente trabalho busca ampliar o diálogo acerca do Ensino Religioso (ER) e o ensino de religiões que não estejam centralizadas no cristianismo como fundamentação religiosa, em especial, as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras. Também faz-se presente a necessidade da execução de um ER em que o proselitismo religioso não seja via de regra em sua execução, portanto, a necessidade de profissionais qualificados para o exercício docente desta tão importante disciplina curricular.

A investigação aborda também o tema das religiões de matriz africana no espaço escolar, levando em consideração a problemática das relações étnico-raciais no âmbito do sistema educacional brasileiro e os impactos de programas de formação continuada de professores/as na educação básica.

Nota-se que, desde a elaboração da Lei nº 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003, sob a qual expressa sobre o ensino da história da África e dos africanos e sua pertinência com o povo negro e formação social brasileira, sua execução não se dá em sua forma plena, e, por vezes, se quer é executada. A lei 10.639/03 diz:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º 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.

²⁶⁰ Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em gestão de Segurança Pública pela faculdade Intervale. Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado Democrático e Sociedade contemporânea - NEPES.. Contato: ito.taichou@gmail.com

²⁶¹ Professor Surdo. Doutorando em Ciências da Religião – UNICAP. Mestre em Ciências das Religiões – FUV/ES. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Transdisciplinares em História Social - UNICAP. Coordenador de Pós-Graduação em Docência do Ensino Religioso - Faculdade Metropolitana de Teresina. Professor da Educação Básica no município de Tutoia – MA. Contato: educadormichel@gmail.com

§ 2º 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.

Portanto, a partir deste ponto, dialogaremos sobre a necessidade de um ER decolonial, emancipatório e que desvincule a ideia de única e exclusivamente o ensino de uma religião, sob a qual há julgamentos morais (tsc) de que sejam esta aquela retilínea e correta.

Para a construção destes textos, construir-se-á a fundamentação teórica pautada em olhares acadêmicos sobre o ER das mais variadas epistemologias, dentre as quais, a sociologia serve como aporte teórico basilar. Trata-se de um texto cujo objetivos permeiam evidenciar a forma (talvez) equivocada em que o ER é aplicado nas comunidades escolares. Para tal, a investigação bibliográfica sobre a temática, fez-se imprescindível para construir os resultados até aqui obtidos.

2 Fundamentação teórica

Ainda hoje, em pleno século XXI, é perceptível em nossa sociedade a incompreensão e o preconceito existente com relação às religiões afro-brasileiras. No universo escolar, as crianças e adolescentes oriundos das religiões de matriz-africana ainda passam por situações bastante constrangedoras devido a esse processo de incompreensão, desrespeito e intolerância que está na raiz da própria constituição do Brasil enquanto nação. (FRANÇA et al, 2012).

Diante desse contexto acredita-se que, além das ações afirmativas que já vêm sendo empreendidas graças as constantes e longas lutas do Movimento Negro, um caminho importante que precisa ser trilhado é o da mudança no processo educacional. Nesse âmbito, a disciplina que infelizmente ainda traz o nome de “Ensino Religioso” e que tem base legal (Constituição Brasileira/1988, art. 210 e LDB/1996, art. 33 alterado pela Lei 9475) pode contribuir e muito, desde que seja ministrada de modo não proselitista e não confessional por profissionais qualificados para tal e esteja focada em trazer a compreensão da diversidade cultural e religiosa existente (FRANÇA et al, 2012).

No que tange às religiões afro-brasileiras, a partir de 2003, houve uma mudança bastante significativa envolvendo os currículos escolares, pois em 09 de janeiro de 2003 foi sancionada e decretada a Lei 10.639, que diz respeito à obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira (FRANÇA et al, 2012). A elaboração de uma lei cujo intento visa promover o ensino da cultura afro-brasileira, assim como afirma Saviani (2011), oferecer

metodologias de ampliar o processo de inculcação das religiões de colonizadores, tal qual foi no Brasil colônia.

O processo de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. (SAVIANI, 2011, p. 29).

No Brasil, a partir dos anos de 1990, a questão da diversidade cultural se estabeleceu de forma cada vez mais incisiva na agenda das políticas públicas, especialmente naquelas relacionadas à educação (OLIVEIRA, 2014, p. 174). Um marco para esse debate é a publicação em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais, especialmente o referente à Pluralidade Cultural, ainda que este seja alvo e inúmeras críticas (VALENTE, 2003), principalmente por apresentar uma posição que resume a questão da diversidade principalmente à tolerância (OLIVEIRA, 2014, p. 174).

3 Metodologia

Para a construção desta pesquisa, fez-se necessário uma rígida investigação bibliográfica acerca das produções acadêmicas que dissertam sobre a temática do Ensino Religioso e o ensino das religiões afro-brasileiras e demais religiões que não tenham a verve do cristianismo em suas fundamentações.

Para a construção textual deste trabalho, objetivou-se compreender os resultados obtidos a partir de levantamento bibliográfico, a partir da hermenêutica e a necessidade de ampliar os debates sobre a temática, surgir-se-á o trabalho aqui presente.

O objeto de nossas análises delimita-se ao território nacional, sob jurisdição da Lei nº 10.639/03 e suas limitações e possibilidades de interpretação e ampliação de atividade de execução pela comunidade escolar. Nossa delimitação temporal dar-se-á entre o período de 2014 a 2021, tomando como teoria basilar a publicação de Oliveira (2014) acerca do ensino de ER e religiões afro-brasileiras.

4 Resultados e Discussão

Quanto ao ER, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), realizam os seguintes argumentos:

O ensino religioso nas escolas públicas é assunto que exige atenção. Tema vinculado, em termos de direito, à liberdade de consciência e de crença, a presença plural das religiões no Brasil constitui-se fator de possibilidade de escolha. Ao indivíduo é dado o direito de ter religião, quando criança, por decisão de seus pais, ou, quando adulto, por escolha pessoal; de mudar de religião, por determinação voluntária ao longo da vida, sem restrições de ordem civil; e de não ter religião, como opção consciente. O que caracteriza, portanto, a inserção social do cidadão, desse ponto de vista, é o respeito, a abertura e a liberdade. De fato, a configuração laica do Estado é propiciadora dessa pluralidade, no plano social, e se caracteriza por ser impeditiva de rótulos, no plano do cidadão. Ou seja, não há uma predeterminação que vincule compulsoriamente etnias e religiões, origem de nascimento e percursos de vida. É nesse sentido que se define a postura laica da escola pública como imperativo no cumprimento do dever do Estado referente ao estabelecimento pleno de uma educação democrática voltada para o aprimoramento e a consolidação de liberdades e direitos fundamentais da pessoa humana. (BRASIL, 1997, p. 30-31).

Portanto, observa-se que a dimensão social é deixada em segundo plano, deixando enfoque a dimensão individual do ER. Todavia, conforme aponta Oliveira (2014),

o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira deve envolver toda a Educação Básica e todas as disciplinas – ainda que a lei dê uma especial atenção para Educação Artística, Literatura e História Brasileiras –, mostra-se urgente que os professores atuantes nesse nível de ensino tenham formação para tanto, inicial e continuada, e no caso específico de professores de Ensino Religioso, acredito ser necessário haver uma formação específica, que envolva não apenas conhecimento acerca das mitologias e simbologias do universo religioso dos cultos afro-brasileiros, como também das formas de abordar a questão em salas de aula cada vez mais plurais em termos culturais (p. 184).

Há de se evidenciar a necessidade de uma promoção de aperfeiçoamento aos aplicadores das disciplinas de ER na comunidade escolar, assim como ampliação na formação competente da disciplina, de forma a atender de forma satisfatória e qualificada, a fim de atender as demandas individuais e sociais que transcendem a disciplina de ER no país.

5 Considerações Finais

Por se tratar de uma pesquisa em estágio inicial, os seguintes resultados apontam a necessidade de ampliação do debate acerca da aplicação do Ensino Religioso nas comunidades escolares brasileiras. A necessidade acentua-se quando se observa o debate quanto a religiões de matrizes afro-brasileiras e outras que não tenham o cristianismo como verve da fé.

Há também a necessidade de aplicabilidade de políticas públicas educacionais para a formação docente e qualificada para aqueles que ministram a disciplina de ER. Portanto, há de se observar os desenlaces da Lei nº 10.639/03 em comum acordo com o PCN.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de janeiro 2003.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FRANÇA, Dilaine Soares Sampaio de; GOMES, Eunice Simões Lins; MONT’MOR, Luís Felipe Cardoso; MIRANDA, Emanuel Nobre de. *O imaginário das religiões afro-brasileiras no ambiente escolar*. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, V. 2, N. 1. 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. A vez das religiões afro-brasileiras no Ensino religioso? As possibilidades e limites abertos pela Lei nº 10.639/03. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 171-188. 2014.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão da pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (Org.). *Diversidade, cultura e educação*. São Paulo: Editora Biruta, 2003, p. 17-46.

ENSINO RELIGIOSO: diáspora africana e ancestralidade – perspectivas decoloniais

*Claudete Beise Ulrich*²⁶²

*Geisa Hupp Fernandes Lacerda*²⁶³

*Edeson dos Anjos Silva*²⁶⁴

*Vinicius Silva de Oliveira*²⁶⁵

Palavras-chave: Componente Curricular Ensino Religioso, Diáspora Africana, Ancestralidade, Perspectivas Decoloniais.

1 Introdução

A presente comunicação objetiva refletir sobre a necessidade do componente curricular Ensino Religioso debater historicamente a diáspora africana para o Brasil, a importância da memória ancestral na resistência às violências sofridas nos corpos negros, no processo de escravização, que conduziram aos processos históricos de inferiorização e demonização das suas culturas e tradições religiosas. A diáspora negra é compreendida como processo histórico que obrigou diferentes povos negros com suas diferentes culturas ao deslocamento de forma forçada, ao encontro com outra cultura, com novos significados e símbolos. As relações que se estabeleceram entre colonizadores/opressores e os colonizados/oprimidos foram demarcadas pela desigualdade, escravidão, sofrimento e morte. Neste sentido, a ancestralidade apresenta-se como fundamental na resistência dos povos africanos no contexto da sociedade brasileira.

A construção da história do Brasil está amplamente atrelada ao processo das maiores barbáries humanas, nomeadas de escravização. Lilia Schwarcz Moritz aponta que foram 36 mil viagens, trazendo pessoas escravizadas (MORITZ, 2018, p. 2). A diáspora africana, forçada pela escravização, denuncia o aprisionamento dos corpos, o domínio sobre a identidade, cultura, religião, gerando a invisibilidade histórica e o apagamento da presença dos/as negro/as na consolidação e construção da sociedade brasileira. Esta negação

²⁶² Pós-Doutorado em Educação UFES. Doutorado em Teologia Faculdades EST. Professora e coordenadora da Licenciatura em Ciências das Religiões – EAD. Faculdade Unida de Vitória (FUV). Contato: claudete@fuv.edu.br

²⁶³ Mestra em Ciências das Religiões FUV. Professora na UNESC. Contato: ge.lacerda@hotmail.com

²⁶⁴ Doutorando em Educação na UFES. Professor na rede pública e privada em Itaperuna no RJ. Contato: edeson.anjos@hotmail.com

²⁶⁵ Mestrando em Ciências das Religiões na FUV. Contato: vinicius@fuv.edu.br

continuou pós-abolição. Buscou-se o branqueamento da população brasileira fomentando o processo migratório europeu, no início do século XIX. No entanto, é necessário destacar que processo histórico da diáspora forçada e o processo de escravização se realizou com resistência, tendo no legado da ancestralidade um dos elementos que demarcou a cultura negra no Brasil e em outras partes do mundo.

A presente comunicação trabalha a partir de documentos e referências bibliográficas, afirmando a necessidade de debater os temas da diáspora africana e ancestralidade no componente curricular Ensino Religioso em diálogo com outros saberes, na construção da cidadania e do respeito à pluralidade cultural e religiosa brasileira. O Ensino Religioso é parte integrante da Base Nacional Comum Curricular, “cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, artigo 210 e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997). As resoluções CNE/CEB nº 04/2010 e CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos (BRASIL, 2010), igualmente a BNCC, aprovada em dezembro de 2017. Reflete-se, primeiramente, sobre a diáspora africana, a importância do conceito de ancestralidade, a partir de perspectivas decoloniais. Aponta para a necessidade, a partir das Ciências das Religiões, do Ensino Religioso escolar romper com uma visão eurocêntrica, cristã, firmada na evangelização e catequização, objetivando novas metodologias e epistemologias, que tenham em vista uma sociedade democrática, onde caibam muitas formas de ser, viver e de se manifestar religiosa e culturalmente.

2 Fundamentação teórica

De modo geral, compreende-se o/a negro/a como sujeito subalterno/a e escravo/a. Pouco se mergulha na diversidade dos saberes e fazeres, na cultura e nas epistemologias negras. Neste sentido, Nilma Nino Gomes ressalta que é necessário entender que

A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população. (GOMES, 2003, p. 77)

Compreender o movimento do trânsito da diáspora e como consequência o sofrimento e a resistência é de suma relevância. Diáspora consisti o processo em deixar o solo, ambiente denominado lar, de forma forçada para trás e a reconstrução de novos significados, atrelado ao desejo constante de retornar ao que foi deixado. No processo diaspórico, HALL (2003) apresenta o dilema dos processos da perda e do exílio, do sofrimento do corpo, a uma tentativa de reformular o velho arranjo com o novo apresentado, agregando entre a dor da perda e chegada demarcando que outro colonizado sempre ampliou narrativas de ressignificar o perdido. De fato, permanece a sensação de nunca ter chegado. O contexto do cenário diaspórico aborda a cerne da metáfora de sofrimento provocada pelo colonialismo, nas relações de poder que tem silenciado o/a outro/a colonizado/a ao longo da história, entre o processo da Diáspora e o movimento pós- diaspórico. Neste sentido, Boaventura de Souza Santos afirma que a

expressão "epistemologias do Sul" é uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da história, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo. Colonialismo que imprimiu uma dinâmica histórica de dominação política e cultural submetendo à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais. Afirmação, afinal, de uma única ontologia, de uma epistemologia, de uma ética, de um modelo antropológico, de um pensamento único e sua imposição universal. (AGÊNCIA FIO CRUZ, conferência SANTOS, 2010).

Já Paulo Freire lembrava que é necessário sulear a educação, o conhecimento na perspectiva da valorização da cultura nacional.

O termo "sulear", na concepção de Paulo Freire, é associado, especificamente, à epistemologia do saber com a defesa e valorização da identidade nacional e do contexto local dos estudantes no processo educacional e de leitura do mundo. Sulear pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias. (TAVARES, 2019).

O primeiro a utilizar o termo sulear, no entanto, foi o físico brasileiro Marcio D'Olne Campos, em 1991 e Joaquim Torres desenhou a América Latina invertida, buscando perceber que o sul é nosso, que o sul passa ser o norte (TAVARES, 2019). É necessário reler a história do Brasil e da América Latina a partir da diáspora africana, dos povos escravizados que construíram com os seus corpos as riquezas deste país e continente. No movimento da diáspora negra, nos saberes e fazeres que envolvem a ancestralidade, se cultiva um novo fenômeno sociocultural, denominado de africanidades, isto é o encontro de várias culturas africanas, reestruturando suas raízes não se rendendo a cultura colonial.

A ancestralidade é um conceito bastante amplo e fundamental na resistência da diáspora forçada africana. Ela tem a ver com a dimensão do indivíduo estar inter-relacionado com a comunidade e com a sabedoria das gerações anciãs. De acordo com Eduardo David Oliveira:

a ancestralidade é uma categoria de conjunto e jamais uma categoria individual. A ancestralidade é o que torna comum a diversidade africana. Ancestralidade como precedência é o que unifica a comunidade. [...]

O indivíduo não fica subsumido na comunidade. Pelo contrário, há uma ética da responsabilidade que densifica o papel social de cada um na sociedade africana, apenas que o princípio maior desta ética é o bem comunitário. A ancestralidade, no entanto, como categoria coletiva, atinge seu ápice de vida comunitária na medida em que o indivíduo vence as etapas de sua vida (nascimento, trabalho, iniciações, casamento, filhos) e torna-se ancião. [...] a ancestralidade é um valor universal entre os africanos, mas como o universal africano comporta-se sempre como território, ela precisa singularizar-se em contextos bem definidos e ganhará a forma cultural de comunidade específicas. Como categoria universal a ancestralidade se realiza na sabedoria dos anciãos – máxima territorialização de uma norma universal (OLIVEIRA, 2007, p. 275-276).

Em outras palavras o legado deixado para entender a ancestralidade africana recupera, a priori, os processos que permearam o tráfico escravagista por mais de três séculos no Brasil. Mesmo completando 130 anos de extinção da escravatura, discorrer sobre qual/quais nação/nações contribuiu/contribuíram para a construção deste país, para além de um trabalho atroz, nos faz pensar nos saberes, fazeres, práticas sobre os processos culturais, intelectuais, religiosos, entre outras facetas, que foram obra, também, das diversidades de nações, de homens e mulheres negras.

Haydée Sandra Petit afirma que a apropriação da ancestralidade está ligada com as linhagens que envolvem os antepassados e os mortos. “Implica, sobretudo, em valorizar os antepassados, a história dos mais velhos e o aprendizado dos seus ensinamentos; é ainda o que nos fornece uma identidade coletiva, propiciando um sentimento de pertencimento” (PETIT, 2015, p.122-123). Ainda segundo a autora citada, a circularidade demarca um papel fundamental como tecido da ancestralidade “[...]o princípio de circularidade na relação entre os seres, os tempos e as coisas. a interconectividade do *ethos ubuntu* reforça esse princípio, afirmando a relação comunitária que nos perpassa, [...]” (PETIT, 2015, p. 124), pois uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas. Eu sou, porque nós somos e desta forma a comunidade se torna fundamental. A ancestralidade também se constrói com as “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1989, p. 4) que ressurgem como resistência ao sofrimento, pois a mesma é uma categoria de relação, unidade, espiritualidade, corporeidade, cuidado da comunidade (a interligação do eu com o nós).

Outro ensinamento que a ancestralidade africana propõe é o corpo como território sagrado, o corpo-templo que salvaguarda os saberes através da oralidade e repassa, pela experiência, convívio e legado de uma cosmovisão que coletiva, múltipla, confrontando o colonialismo. Heloisa da Silva França afirma que “o corpo é a própria morada da espiritualidade e esse espírito é múltiplo. A espiritualidade é a ancestralidade. São as memórias que carregamos desde o ventre da nossa mãe e as memórias que nossa mãe guarda desde o ventre da nossa avó e assim por diante” (FRANÇA, 2009, p. 16).

A cultura ancestral também estruturou as religiões afro-brasileiras, seus cantos, danças, comidas e hierarquia religiosa, e como esses elementos são fundamentados no passado da escravização, nos processos de resistência até os dias vigentes.

4 Resultados e Discussão

O tema da diáspora africana e da ancestralidade, a partir da perspectiva decolonial, vem sendo trabalhada no espaço da escola. Já se encontram várias teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre a temática. A Lei 10.639/03 versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira e torna obrigatório o estudo da mesma. No entanto, ainda há muitas resistências em relação a temática quando se trata do componente curricular Ensino Religioso. Persiste uma visão colonial de que as religiões de matriz africana e afro-brasileiras são ligadas a demônios, por isso são satanizadas e perseguidas. Neste sentido, aponta-se que os maiores casos de intolerância religiosa no Brasil acontecem em relação aos terreiros, especialmente, do Candomblé. Portanto, há muito a ser feito e o desafio é constante para trabalhar de forma ampla o Ensino Religioso, não privilegiando nenhuma religião. Priscila Elisabete da Silva em relação ao conceito decolonial afirma que o mesmo

remete a ir além da ideia de desconstruir o legado colonial construindo projetos alternativos. Tendo em vista a decadência do potencial humanizador do projeto de modernidade, parece-me necessário promover uma mudança de atitude, insurgir, em prol de novas formas de pensar e agir capazes de assegurar novos modelos epistêmicos e cognitivos, novas formas de viver que estejam em consonância com princípios éticos universais (visando ao bem comum). (SILVA, 2021, p. 9).

Há um grande desconhecimento em relação à história do povo africano escravizado no Brasil. A sua cultura e religião tem sido perseguida e invisibilizada. Como afirma a autora mencionada, é necessário propor e promover novas formas de pensar e agir, com metodologias e epistemologias que conduzam para a construção de princípios éticos

universais, de respeito às culturas e suas diversidades. Este é também um desafio que precisa ser debatido, a partir da área das Ciências das Religiões em diálogo com outros conhecimentos, objetivando a desconstrução do legado colonial do Ensino Religioso, tendo em vista a construção do respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira.

5 Considerações Finais

Há uma dívida histórica, devido a diáspora africana, a escravização de corpos negros que necessita ser trabalhada, numa perspectiva libertadora/emancipadora. Novos olhares, a partir de novas epistemologias que nascem do sul, portanto, necessitam sulevar as propostas teóricas e práticas de nossos diferentes espaços de vida e educação.

A memória ancestral foi um dos elementos fundamentais para a resistência negra. A ancestralidade é uma categoria complexa que se liga aos antepassados e tem aí a sua riqueza. A força da categoria ancestralidade se encontra na relação com a comunidade, nunca se é alguém apenas individual, mas se é junto com o/a outro/a. Portanto, a ancestralidade é um conceito que necessita ser aprofundado, especialmente, no tempo em que cresce o individualismo e diminui a importância da comunidade. Neste sentido, é fundamental que o componente curricular Ensino Religioso, a partir de perspectivas decoloniais, aponte para a história de sofrimento dos povos africanos, bem como recupere a importância do conceito de ancestralidade na resistência aos processos de escravização. Novas formas de pensar, agir e de atuar são urgentes e necessárias na construção de uma sociedade democrática e plural.

É necessário também estar atento para as novas formas de colonização, onde novamente o elemento religião é utilizado, fortalecendo intolerâncias, racismos e preconceitos. Há muito a ser transformado em nossos cotidianos escolares e esta é uma tarefa de todos e todas nós, firmados/as no verbo esperar. O Ensino Religioso, em diálogo com os outros componentes curriculares, pode assumir um papel de protagonista, potencializando novas formas de pensar, atuar e de conviver com o/a outro/a, aprendendo da riqueza da diversidade.

Referências

AGÊNCIA FIO CRUZ. Em conferência, Boaventura traz metáfora do sofrimento e exclusão dos povos. *Agência Fio Cruz Notícias*. 28 jul. 2010. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/em-confer%C3%Aancia-boaventura-traz-met%C3%A1fora-do-sofrimento-e-exclus%C3%A3o-dos-povos>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997*. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm#art1. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2021.

FRANÇA, Heloisa. *Corpo-Templo: poéticas visuais, rito e memória*. Trabalho de Conclusão de Curso Bacharelado em Artes Visuais. Cachoeira: Universidade Federal do Recôncavo Baiano, 2019.

GOMES, Nilma Nino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. 23, p. 75-85, 2003.

HALL, Stuart. A formação de um intelectual diaspórico: uma entrevista com Stuart Hall, de Kuan-Hsing Chen. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo David. *Filosofia da ancestralidade: corpo de mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

PETIT, Haydée Sandra. *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SCHWARCZ, Moritz Lilia. *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos crítico*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

SILVA, Priscila Elisabete da. *O potencial de práticas decoloniais na formação docente*. Edital equidade racial: 2021, p. 1-24. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/Artigos/o-potencial-de-praticas-decoloniais-na-formacao-docente.pdf>

TAVARES, Elaine. *A origem do sulear*. 23 de outubro de 2019. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/origem-do-sulear>. Acesso em: 21 maio 2021.

PRÁTICAS E DESAFIOS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: estudo de caso dos processos de aprendizagem em EaD para Licenciatura em Ciências da Religião

José Artur Tavares de Brito²⁶⁶

Graziela Brito de Almeida²⁶⁷

Vanderlei Albino Lain²⁶⁸

Palavras-chave: Ensino Religioso; Formação de Professores; Educação Inclusiva; Diálogo Inter-religioso.

1 Introdução

Desde tempos imemoriais e até hoje, o Sagrado continua sendo uma força motriz da vida dos humanos. Importando menos os nomes pelos quais seja invocado o Sagrado (DUPRONT, 1987), no âmbito de cada cultura, o importante é que a experiência do Sagrado continua sendo uma força de referência para muitos povos, em uns mais do que em outros.

É necessário destacar que o processo de secularização vivido em meio à modernidade não produziu, como se esperava, o desaparecimento ou a atenuação das experiências religiosas. Ao contrário, no campo cristão, por exemplo, as formas pentecostais e carismáticas ganharam apelo popular, espaço social e base institucional, tanto no mundo evangélico como no católico. Outras religiões também vivenciam, no Brasil e no mundo, momentos de reflorescimento (NOGUEIRA, 2012, p. 228).

Nos propomos a desenvolver um aprofundamento teórico a partir das Ciências da Religião em um diálogo permanente com outras ciências. Estaremos permanentemente buscando um caminho dialógico. “Essa busca engendra uma espiritualidade transreligiosa – em diálogo com a ciência transdisciplinar” (ARAGÃO, 2015, p. 181).

Entende-se que a experiência mística dentre as diferentes tradições religiosas possibilitam em níveis de diferente leitura de realidade, espaços para a abertura ao diálogo, capaz de superar as diferenças, ao mesmo modo que as respeita, mas que promovem o bem

²⁶⁶ Doutor em Ciências da Religião pela UNICAP-PE. Professor do Curso de Teologia e da licenciatura em Ciências da Religião na UNICAP. Contato: artur.peregrino@unicap.br

²⁶⁷ Mestre em Orientación e Intervención Psicopedagógica pela Universidad de Deusto. Professora do Curso de Pedagogia, da Escola de Educação e Humanidades da UNICAP. Contato: graziela.almeida@unicap.br.

²⁶⁸ Mestre em Ciências da Religião pela UNICAP. Professor do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião e do Bacharelado em Teologia da UNICAP. Contato: vanderlei.lain@unicap.br.

estar e a melhoria do convívio diante a diversidade, em especial, nos contextos que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem de futuros professores.

2 Fundamentação teórica

O estudo de Ciências da Religião situa-se dentro do marco teórico e metodológico transdisciplinar, que destaca o conhecimento entre e além das diversas áreas e sujeitos. Oferecer elementos para uma compreensão abrangente do diálogo inter-religioso, entendido como uma atitude positiva e construtiva de abertura e escuta da tradição religiosa do outro, o que possibilita um enriquecimento recíproco através do compartilhar das riquezas éticas e espirituais que estão presentes no mundo moderno, plural e secularizado. Nesse sentido, é fundamental, em nossa reflexão, a relação entre o pensamento decolonial, os estudos de religião e o princípio pluralista.

As perspectivas decoloniais têm uma incursão no imaginário social moderno a partir das condições de fronteira. Isso quer dizer que são marcadas pelo hibridismo cultural . Possibilitam novas formas de compreensão da vida e das relações de poder na sociedade.

Segundo García Canclini, as diversas expressões de fé em cada cultura não estão imunes à avalanche da modernidade, globalização, sobretudo “dos cruzamentos socioculturais em que o tradicional e o moderno se misturam” (2015, p. 18). Nesse sentido, os processos de hibridação perpassam nossa abordagem. Entende-se por hibridação como processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, enfim novas práticas. Nesse sentido a hibridação, como processo de interseções, é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade. As novas dinâmicas culturais impõem à religiosidade novas formas diferenciadas de expressões. “Podemos dizer que a cultura realiza um movimento pendular entre ‘localismo’ e ‘globalismo’, entre estabilidade e mudança, entre tomada de consciência interior e um olhar voltado para o exterior” (TERRIN, 2004, p. 80).

A Base Nacional Curricular Comum (2018), por sua vez, incluiu o Ensino Religioso como uma área de aplicação, para o ensino fundamental em todas as escolas, dos estudos sobre todas as espiritualidades e religiões e o Conselho Nacional de Educação determinou que Ciências da Religião é a área acadêmica que deve formar os professores de Ensino Religioso.

A UNICAP consolidou o seu primeiro curso em Ensino a Distância (EaD) em Licenciatura de Ciências da Religião, entendendo que o cientista da religião é quem

contextualiza historicamente os fatos religiosos, compara e interpreta as experiências de sagrado, buscando significados mais profundos para esse patrimônio cultural que são as correntes espirituais e tradições de sabedoria da humanidade, desenvolvendo conhecimentos interdisciplinares sobre os fenômenos religiosos, que são aplicados ao ensino religioso nas escolas e áreas correlatas. (PPC-Ensino Religioso, 2020).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Ciências da Religião da UNICAP orienta para a formação docente apoiada nas temáticas pedagógicas que existem entre e para além de todas as tradições religiosas, resgatando os valores humanos que as espiritualidades podem trazer a partir da educação (PPC-Ensino Religioso, 2020).

A formação para o educador de Ensino Religioso se estrutura em dois pressupostos: um epistemológico, cuja base é o conjunto de saberes das Ciências da Religião, e um pedagógico, constituído por conhecimentos das Ciências da Educação. As diferentes Ciências Humanas, integradas às Ciências da Religião, contribuem na definição da arquitetura temática do Curso, considerando que o diálogo entre as áreas de conhecimento é essencial para a construção e a articulação da disciplinaridade e da interdisciplinaridade, a fim de compreender o fenômeno religioso na diversidade de situações da existência humana (PPC-Ensino Religioso, 2020).

As Ciências da Religião, por um lado, ao se constituírem como uma das bases epistemológicas para o Ensino Religioso, contribuem para a compreensão do humano enquanto ser em/de busca, aberto à transcendência e histórico culturalmente situado dentro de referências religiosas, influenciadas por elas de múltiplas maneiras e, muitas vezes, agindo a partir delas. Nesse sentido, 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. (PPC-Ensino Religioso, 2020).

Por outro, o pressuposto pedagógico sustenta a proposta do Ensino Religioso na escola, a partir da compreensão de que a sociedade contemporânea demanda uma leitura da realidade inovadora e inclusiva das questões emergentes no processo educativo, no que se refere o que aprender, para que aprender, como ensinar, como criar e difundir redes de aprendizagens colaborativas e como avaliar o processos de aprendizagem.

3 Metodologia

O estudo de caso proposto leva em consideração a prática educativa de três professores conteudistas e executores do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião, na modalidade EaD, da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. O Curso de Licenciatura em Ciências da Religião visa a formação de professores habilitados para a docência na disciplina de 'Ensino Religioso', comprometidos com a valorização da vida, em todas as suas esferas, e na defesa dos valores humanos de todas as culturas.

Este estudo de caso apresentado tem como fundamentação o desenvolvimento prático de seus participantes, suas reflexões críticas a partir de experiências, ações educativas de cada docente, de compromisso com a vida em suas diversas esferas do humano e das culturas, dentro de uma perspectiva decolonial, seguindo o princípio pluralista e de alteridade. Procurou-se favorecer um estudo voltado para uma prática educativa de perspectiva decolonial na elaboração dos conteúdos e execução das disciplinas de "Cosmovisão das religiões e Novos Movimentos Religiosos", "Educação e Práticas Inclusivas" e "Humanidade, Educação e Transcendência".

4 Resultados e Discussão

Conscientes dos desafios apresentados no processo de formação de futuros docentes a partir do desenvolvimento de competências que o educador seja capaz de transformar o conhecimento em ações que possam, efetivamente, contribuir para a aprendizagem significativa, por meio de visão ampla do processo formativo, de seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica.

4.1 Procedimentos metodológicos adotados

As práticas pedagógicas são desenvolvidas na plataforma Moodle - EaD da Unicap pelos professores formadores, e contemplam os seguintes procedimentos metodológicos: A disciplina se inicia com um encontro presencial para apresentação do ambiente virtual, dos temas indicativos e seus textos, e o encaminhamento da aprendizagem dos conteúdos.

- Em continuidade, são realizadas leituras e atividades com o desenvolvimento de questões objetivas, discursivas e colaborativas em sala virtual, criadas para estudo interativo dos blocos temáticos, com subsídios audiovisuais e atividades de aprendizagem, com acompanhamento do docente e do tutor, além do suporte orientado e disponível na web.

- A Web será o caminho para realização das atividades sendo a sala virtual o instrumento fundamental criado para a realização do estudo interativo dos blocos temáticos. Estarão disponíveis os subsídios audiovisuais necessários para a aprendizagem.

- O docente e o tutor acompanharão todo processo possibilitando o andamento do curso, que dispõe de material didático digital próprio. A conexão digital com a internet possibilita aos estudantes a oportunidade de usar várias e diferentes estratégias de aprendizagem.

- Ao término da disciplina, a proposta de um segundo encontro a distância e/ou presencial para a avaliação conclusiva do componente curricular e o diálogo devolutivo sobre a evolução conseguida pelos estudantes em relação ao conjunto de conteúdos abordados. A partilha e a avaliação dos/as alunos/as será muito importante para aferir o nível de aproveitamento conseguido.

4.2 Cosmvisão das religiões e Novos Movimentos Religiosos

A proposta disciplinar de Cosmvisão das religiões e Novos Movimentos Religiosos consiste na introdução a temas e conceitos fundamentais das Ciências da Religião, tais como fenômeno religioso presente na cultura e na história das civilizações, sagrado, profano, mito, rito, origem das cosmvisões religiosas, pluralidade cultural e religiosa, novos movimentos religiosos, diálogo inter-religioso e paz. Objetiva aproximar o estudo do fenômeno religioso no campo Ciências da Religião e suas implicações na prática docente.

Os processos de aprendizagem ocorrem de forma diversa, desde a leitura de texto-guia, estudo dos materiais acrescidos ao estudo (links, vídeos, outros) mediante situações contextualizadas, na aproximação concreta da diversidade de tradições e expressões religiosas, colaborando na reflexão e elaboração de propostas educacionais atualizadas e transformadoras, na abertura ao diálogo intercultural e inter-religioso, desencadeando uma experiência de aprendizagem decolonial, numa ação que acolhe e valoriza a autonomia de valores de cada estudante, que interagem entre identidades e diferenças de seus participantes (estudantes e educadores) presentes a todo ambiente sociocultural e educacional.

A exemplo de uma prática educativa localizada, foi solicitado pesquisa pessoal em que se apresente um exemplo real de ações de pessoas, grupos ou segmentos religiosos que, por meio da prática religiosa, dentre as mais diversas, que trabalham para promover o diálogo inter-religioso e ações sociais que proporcionem a interação, integração e o diálogo com

outros grupos, de concepções e credos diversos. Foram dadas orientações para que esta pesquisa pudesse ser feita virtualmente, partindo de situações cotidianas visualizadas, por exemplo, através de programas televisivos, rádio, jornal, internet, entre outros; ou através de exemplos da própria vivência cotidiana, local, situada, ou de que se faça parte, apresentando pessoas ou segmentos religiosos comprometidos, ou há quanto tempo atuam, os motivos fundamentais desta prática, e resultados alcançados. Ao final da descrição deste exemplo, a ênfase e a importância de comentário pessoal reflexivo sobre o exemplo, seu aprendizado decolonial, transformação e empoderamento.

4.3 Educação e Práticas Inclusivas

Na proposta disciplinar de Educação e Práticas Inclusivas buscou abordar os fundamentos da Educação Inclusiva e os processos de intervenção pedagógica, com ênfase na contextualização histórica, conceitual e pedagógica na perspectiva da inclusão, atendendo as diversidades e especificidades educativas observadas nas práticas pedagógicas inclusivas dos contextos de aprendizagem, mais especificamente com os eixos temáticos referentes a Educação e diversidade; Políticas de educação especial e inclusiva no Brasil; Gestão dos contextos de aprendizagem e adaptações curriculares e Práticas inclusivas nos contextos de aprendizagem.

O processo ocorreu em ambiente virtual de aprendizagem, mediante exposições dialogadas (debates e discussões), atividades colaborativas (trabalhos individuais e em pequenos grupos), atividades discursivas com leituras e estudos dirigidos, utilizando textos, artigos, filmes e vídeos, fórum de interação como espaço destinado a apresentação, interação e compartilhamento das expectativas sobre a disciplina e o fórum de dúvidas visando a aproximação e interação dos estudantes com os questionamentos advindos do processo de aprendizagem. Os procedimentos e processos de aprendizagem, de leitura, análise, discussão e reflexão dos materiais postados, tiveram como pano de fundo à atuação docente em situações contextualizadas, com o respectivo registro das observações e a simulação de resoluções de situações-problema, a fim de pensar e elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

4.4 Humanidade, Educação e Transcendência

Humanidade, Educação e Transcendência se propõe a refletir sobre as dimensões da abertura radical, liberdade e transcendência que caracteriza o ser humano na busca de

sentido da existência diante do Mistério que o cerca. Estudar o fenômeno humano tendo presente temas fundamentais para a formação integral como a cultura, o sofrimento, a morte e levantar princípios que orientem para uma ação cuidadosa e sensível do ser humano consigo mesmo, com o outro, numa perspectiva socioambiental.

A disciplina trabalha com os seguintes temas: A base antropológica da busca por transcendência; Características e interpretações; Caminhos para a descoberta do sagrado: religiosidade popular, experiências existenciais, compromisso social; A reflexão sobre o sentido da existência humana a partir das contribuições das várias áreas do conhecimento; O diálogo intercultural e inter-religioso diante da pluralidade de ofertas de sentido na sociedade atual; Reflexão sobre a construção de sentido do ser humano a partir das tradições religiosas; Processo histórico de revelação, religiões, lugares de encontro com o Sagrado.

A proposta prática envolve uma dinâmica com o alunado, possibilitando uma imersão na realidade concreta das tradições religiosas incentivando visitas *in loco*. A aproximação do alunado à realidade estudada cria um ambiente de envolvimento concreto com o tema em questão, e abertura para um diálogo intercultural e inter-religioso diante do contexto plural em que vivemos.

A estratégia de apresentar extratos dos textos sagrados para um contato direto do aluno com a linguagem, ideias e arte das diversas religiões e culturas também se apresenta como estratégia decolonial uma vez que a leitura pode ser uma ferramenta que estimula reflexão, diálogo, espontaneidade dentro de um processo de educação que pode ir além das aprendizagens cognitivas das escolas tradicionais geradoras de comportamentos sociopsicológicos estereotipados e voltados aos interesses do capitalismo tecnicista (Cf. BRAYNER, 2005, p. 63-65). Estimula-se uma metodologia de construção onde fará parte uma análise que permita evidenciar o que as pessoas vivenciam no cotidiano.

5 Considerações Finais

As práticas formativas propostas no curso de Ensino Religioso ocorrem de maneira integrada e indissociável para o exercício da docência e para a gestão dos processos educativos escolares e comunitários, assim como para a produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

Pode-se afirmar que são inúmeros os desafios, mas podemos destacar, tomando como base o projeto pedagógico do curso, o de promover situações de aprendizagens que facilitem a articulação entre teoria e prática e a articulação de conhecimentos específicos e

pedagógicos, empregando-os no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Ademais, promover o fortalecimento do estudo do fenômeno religioso na diversidade cultural brasileira e mundial, numa atitude investigativa em meio a diversidade de concepções e aceções, onde se dá a complexidade da questão religiosa, entre elas, no contexto escolar.

O princípio pluralista em sua aplicação em diferentes perspectivas favorecem novas ideias, práticas e caminhos pedagógicos para uma compreensão mais adequada do pluralismo e da abordagem decolonial, e que possa gerar novos debates, posicionamentos e horizontes.

Referências

ARAGÃO, Gilbraz. Religião, educação e ética. In Sociedade de Teologia e Ciências da Religião – SOTER (Org.). **Religião e Espaço Público: cenários contemporâneos**. São Paulo: Paulinas, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. **Revista Brasileira de Educação**, Maio /Jun /Jul /Ago 2005 N. 29, p. 63-72. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a06>>. Acesso em: 12 junho 2021.

DUPRONT, A. **Du sacré**. Paris: Gallimard, 1987.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2015.

NOGUEIRA, Paulo Augusto de Souza (org.) **Linguagens da religião: desafios, métodos e conceitos centrais**. São Paulo: Paulinas, 2012.

TERRIN, Aldo Natale. **Antropologia e horizontes do sagrado: culturas e religiões**. São Paulo: Paulus, 2004.

UNICAP. **Projeto pedagógico do curso ensino religioso**. Curso Ensino Religiosos-Escola de Educação e Humanidades-Unicap, 2020.

A PERSPECTIVA DECOLONIAL EM PRÁTICA: desafios entre a projeção, a produção, a tutoria e a execução didática de conteúdo para a EaD em Ciências da Religião

*Luiz Carlos Luz Marques*²⁶⁹

*Álvaro César Pestana*²⁷⁰

*Linda SiokMey Tjhio Cesar Pestana*²⁷¹

Palavras-chave: Estado; Igreja; Poder; Modelos eclesiais; Movimentos de resistência

1 Introdução

Esta comunicação tem como alvo apresentar, ainda que sumariamente, os desafios da perspectiva decolonial, seja na elaboração de uma ementa, seja da produção de conteúdo, seja no trabalho de tutoria EaD, seja no trabalho da ministração de uma disciplina em EaD. Através do estudo de casos envolvendo as experiências de um professor ministrante, um professor conteudista e uma tutora EaD, observaram-se as posturas e procedimentos de cada um deles, no desempenho de suas atribuições, para consolidar o objetivo de oferecer e incentivar procedimento pedagógicos que despertem nos/as estudantes um *habitus* pautado pela perspectiva decolonial.

Nessa proposta, pretende-se integrar possibilidades didático-emancipatórias na docência do Ensino Religioso numa sociedade laica, pela problematização de questões relacionadas ao pensamento decolonial, enquanto rompimento dos mecanismos hegemônicos de reprodução social, alicerçados pela cultura do capital, patriarcalismo e colonialismo.

²⁶⁹ Doutor em História das Religiões pela Università degli Studi, Bolonha, Itália. Atua como vice-coordenador e professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP. Contato: prof.luizcmarques@gmail.com.

²⁷⁰ Doutorando em Ciências da Religião na Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP. Atua como professor conteudista da EaD da UNICAP, professor do Seminário Teológico EBNESR e da Escola de Teologia em Casa. Contato: alvarocpestana@gmail.com.

²⁷¹ Mestra em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB. Atua como tutora do curso de Licenciatura em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP. Contato: meypestana@gmail.com.

2 Fundamentação teórica

O pensamento decolonial decorre da luta anticolonial contra o eurocentrismo como modo hegemônico de ser e pensar: é uma negação da pretensa universalidade do pensamento europeu e norte-americano, construída e imposta na época moderna. Trata-se de uma crítica do paradigma europeu de racionalidade e modernidade como se fossem únicos e indispensáveis para toda a humanidade (MIGNOLO, 2010, p. 15). Significa pensar a partir de outros lugares (LASSACO, 2020, p. 8): a busca de pluri-versalidade ao invés de universalidade (MIGNOLO, 2010, p. 16).

Segundo uma síntese didática proposta por Dussel (2020, p. 63-65), o pensamento decolonial seria a quinta etapa de um processo de tomada de consciência crítica a respeito do eurocentrismo. Ele inicia-se na década de 60 no Brasil, Chile e Argentina enfocando a teologia da libertação e a possibilidade de uma filosofia sul-americana, utilizando-se do substrato do pensamento de alguns historiadores do início do Século XX. A segunda etapa situou criticamente a história da Europa -- o “orientalismo” criticado por Eduard Said é um produto desta época. Uma terceira etapa desta crítica levou em conta a China, Bagda, Índia e civilizações da Eurásia, em suas contribuições para a humanidade. A quarta levou em conta as apropriações europeias das técnicas e tecnologias da China e da Ásia, por exemplo na obra de Jack Goody. A quinta e última etapa é marcada por Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Ramon Grosfoguel que juntamente como os filósofos da libertação, apresentaram a ideia de “decolonização epistemológica”.

A colonialidade remete a um complexo padrão de poder sustentado em dois pilares: (1) o conhecer (epistemologia), entender ou compreender (hermenêutica) e (2) o sentir (*aesthesis*) (MIGNOLO, 2010, p. 12).

Assim, o projeto de uma formação decolonial, passaria por um trajeto de superar tanto a imposições eurocentristas de pensar e sentir da cultura ocidental quanto por buscar outras opções válidas. Na linguagem de Dussel (2020, p. 66-70), seria o abandono da “universidade unívoca” por uma “pluriversidade analógica”.

Os autores falam da necessidade de uma desobediência epistêmica. Disso faz síntese Mignolo (2018, p. 478-479):

Mas para caminhar nessa direção, para desvincular-se da práxis de viver que a “Matriz Colonial de Poder” (MCP) embutiu, para se engajar na práxis decolonial de viver, é necessário construir caminhos decoloniais de saber, desobedecendo às regulações epistêmicas e subjetividades administradas pelo nível de enunciação do MCP. Se a colonialidade é um quadro de sujeição, a decolonialidade deve ser o caminho de abertura para a libertação.

Mas isso não pode ser alcançado sem a desobediência epistêmica e a alegria criativa de conhecer além das disciplinas, o sistema moderno/colonial de ideias e a institucionalização da crença que colonizou (administrou) a espiritualidade.

Se, no entanto, a decolonialidade é a opção a ser promulgada para desvincular-se do MCP em todos os seus domínios, [...] não pode ser um imperativo missionário para controlar e dominar.

Na construção de uma postura didático pedagógica, tanto para a ministração de uma disciplina quanto para correspondente tutoria, é preciso destacar que a ideia de decolonialidade não é uma novidade. Desde o século V, Agostinho em *De Magistro* (1973, p. 319-356), destacou a importância da maiêutica socrática no processo de parir o pensar, recordar, questionar, falar, intuir e atuar do educando. Mais tarde, no século XVII, Comenius em *Didactica Magna* (2001, p. 101-110, 119-126, 204-329) afirmava que para “ensinar tudo a todos” como direito e cidadania, era preciso semear e regar fundamentos com naturalidade e arte, pois, o resultado seria o desenvolvimento de inteligência, memória, língua e prática de bons costumes e piedade. No século XVIII, Rousseau (1995, p. 5-57) questionou a pedagogia imposta pelo poder sociopolítico marcado por maldade, tirania e servidão do absolutismo e feudalismo, propondo uma formação voltada para a virtude, a ética, a liberdade e a participação igualitária.

Recentemente, nessa busca por uma formação humana integral, Röhr (2013) defendeu a educação que liga imanência com transcendência, e possibilita ao indivíduo sair de si em direção ao outro com amor, serviço e perdão, num percurso que desenvolve suas cinco dimensões humanas, sobretudo a espiritualidade. Nesse aspecto, Vaillant (2010, p. 17-18, 21-40) defendeu a importância da espiritualidade na formação de vínculos comunitários solidários, empáticos, compassivos e amorosos, onde a alegria, o perdão, a gratidão, a esperança e a criatividade brotariam espontaneamente e transcenderiam as emoções negativas do cotidiano.

3 Metodologia

Este estudo de caso leva em conta as posturas e os procedimentos de um professor propositor e executor/ministrante, de um professor conteudista e de uma tutora do Curso de Licenciatura EaD em Ciências da Religião, da Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP. Foi realizado por meio de pesquisas bibliográficas e reflexões críticas, em equipe, do próprio operar dos autores, em função da proposta desse texto. Assim, buscou-se tanto elencar e praticar as sugestões para uma educação decolonial, na elaboração (4.1) – em processo – do conteúdo da disciplina de “Textos Sagrados”, quanto trazer exemplos de

aplicação pelo professor executor (4.2), em outras disciplinas já ministradas por ele e (4.3) no acompanhamento realizado pela tutora, desde 2020, em várias disciplinas.

4 Resultados e Discussão

4.1 Procedimentos adotados na produção de conteúdo

1. Na disciplina denominada “Textos Sagrados”, que busca dar aos estudantes de Ciências da Religião um panorama da literatura religiosa mundial através do estudo de excertos dos textos sagrados das religiões do Egito, Mesopotâmia, Pérsia, Índia e Oriente Médio, uma primeira postura assumida pelo professor conteudista e apoiada pelo coordenador do curso foi a inclusão de textos sagrados da China na ementa e na disciplina devido à importância tanto populacional dos grupos ali representados como pelos valores das contribuições daquela tradição religiosa. Neste aspecto, a própria ementa da disciplina se pauta por elementos que contribuem com a epistemologia decolonial.

2. A estratégia de apresentar extratos dos textos sagrados para um contato direto do aluno com a linguagem, ideias e arte das diversas religiões e culturas também se apresenta como estratégia decolonial uma vez que a leitura pode ser uma ferramenta que estimula reflexão, diálogo, espontaneidade dentro de um processo de educação que pode ir além das aprendizagens cognitivas das escolas tradicionais geradoras de comportamentos sócio-psicológicos estereotipados e voltados aos interesses do capitalismo tecnicista (BRAYNER, 2005, p. 63-65).

3. Em busca de uma superação da estética colonial, a apresentação de belos exemplares da literatura sagrada da humanidade, mesmo que ainda avaliada pela nossa estética tradicional, busca abrir a mente do estudante para o “belo” existente no “outro”, possibilitando o assumir de uma postura epistemológica livre da ditadura do eurocentrismo ocidental tradicional.

4. Também contribui para o giro decolonial, a inserção das grandes religiosidades ocidentais como uma entre muitas, fazendo com que o senso de “universalidade” do pensamento ocidental receba um “choque de realidade” na diversidade das manifestações religiosas mundiais.

5. A interpretação e os comentários tecidos sobre os vários textos sagrados buscaram, ao máximo, representar a apreciação dos religiosos e das comunidades de fé que

sustentavam ou sustentam estes textos, de modo a escapar dos crivos ou critérios do ocidente europeu em termos de avaliação do seu conteúdo.

4.2 Procedimentos adotados pelo professor proponente e ministrador

O professor, em um primeiro momento, foi responsável pela proposição de uma Ementa para a disciplina de ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL, que foi aplicada por ele mesmo, experimentalmente, em 2019, antes da consolidação do atual Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura EaD de Ciências da Religião.

Na época, a leitura de um instigante artigo, de REIS e FERRAZ DE ANDRADE (2018), trouxe a sugestão de leitura de vários autores, e um desafio: “tornar-se-á necessário um currículo educacional cuja pluriversalidade configure orientação teórico-metodológica na produção dos conhecimentos” (p. 6). O professor seguiu, então por essa estrada.

Na sequência, em função do feedback positivo de sua disciplina²⁷², foi encarregado de propor uma nova e calibrada Ementa para o atual PPC. Nessa tarefa, sua primeira preocupação foi a seleção, balanceada, das competências, em todas as dimensões, do cognitivo ao afetivo, que a disciplina deveria oferecer aos seus alunos em suas 4 Unidades programáticas.

Foram 8 competências, 2 para cada Unidade. Destaco 4 delas:

- Capacidade de relacionar os conteúdos básicos com fatos, tendências, fenômenos e movimentos da atualidade bem como às situações significativas da vida pessoal, social e profissional dos estudantes.
- Capacidade de trabalhar em equipe, assumindo uma postura colaborativa de permanente diálogo nos diferentes âmbitos do contexto educacional.
- Desenvolvimento de uma prática profissional orientada por princípios ético-humanistas, democráticos e estéticos, na perspectiva de uma sociedade justa, igualitária, plural e inclusiva.
- Identificação de problemas socioculturais e educacionais visando à superação de exclusões sociais étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.

Na mesma linha, em outro Curso de Licenciatura em EaD, o de História, o professor propôs a ementa da Disciplina de Pré-história, com os mesmos cuidados, em relação às competências e com o cuidado de propor um “fio condutor” que deveria “alinhar” todos os

²⁷² Conforme resultados da avaliação da Comissão Própria de Avaliação- CPA, da UNICAP: dos 27 alunos, os 12 que responderam atribuíram média de 4,33 para questões como “As atividades realizadas no decorrer das aulas foram coerentes com o plano de ensino?” e “As relações professor-estudante estimularam a convivência democrática, a remoção de barreiras e o respeito às diferenças, favorecendo o estudo e a aprendizagem?”, 4,25/5 para a questão “As metodologias de ensino contemplaram práticas inovadoras que viabilizaram a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades crítico-reflexivas?”. Na média das questões a disciplina recebeu 4,25 dos 5 pontos possíveis.

conteúdos e as atividades avaliativas. Nesse caso, tanto a origem africana do *homo sapiens* quanto sua expansão pelos ecúmenos dentro e fora da África, buscando mostrar os sinais arqueológicos da evolução biológica e da mente moderna, presentes em todas as etnias e culturas.

O professor, então, foi o produtor do conteúdo e da aplicação da disciplina em três diferentes turmas com resultados muito positivos que, infelizmente, dada a exiguidade de limites desse texto, não podem ser devidamente ilustrados, ficando para um artigo mais articulado.

4.3 Procedimentos adotados na tutoria EaD

O porquê da tutoria liga-se ao intuito do Curso de oferecer um ambiente afetivo e efetivo, na modalidade EaD, que traduza a perspectiva decolonial. Para tanto, a tutoria coopera na promoção de um espaço democrático-solidário de aprendizado e construção coletiva de conhecimento, emoldurado por uma alteridade saudável à luz de Ricoeur (2006, 2007), que reconhece, acolhe, valoriza a cada estudante com suas raízes culturais, seus saberes advindos da própria história e experiências, em diálogo com as atividades e conteúdos disponibilizados, num “percurso do reconhecimento” (RICOEUR, 2006, p. 248-263), que reforça a identidade, o senso de pertença, o sentido para a vida de estudantes, além de possibilitar-lhes uma abertura para novas visões, caminhos de reciprocidade e paz em meio à diversidade religiosa e cultural.

Em tempos de pandemia e de cursos híbridos, é frequente encontrar estudantes com inseguranças ligadas a baixa autoestima, solidão, demandas com relação à saúde de familiares, preocupação com sustento financeiro e inabilidade com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A tutoria facilita as comunicações e o processo ensino-aprendizagem, servindo de ponte de diálogo entre estudantes, docentes e a instituição, amenizando a sensação de abandono e insegurança, reforçando a autoestima, a capacidade de superação e a integração do sujeito como ser autônomo, resiliente e corresponsável num ambiente acolhedor, solidário e agradável.

Para Kleba e Wendausen (2009, p. 733-743), o empoderamento diminui a força manipulativa dos poderes dominantes/opressores de uma sociedade, e consiste em fortalecimento afetivo, cognitivo e condutual do sujeito em três níveis: psicológica/individual (emancipação, autoestima, autonomia e protagonismo); grupal/organizacional (respeito, apoio e partilha comunitária de competências e soluções criativas); estrutural/política (engajamento,

corresponsabilização, consciência crítica e cidadania). Ao empoderar educandos/as, esses usarão pensar e agir a partir de si.

Enfim, à luz do educador e filósofo Röhr (2013), o processo educativo deve incluir o ser integral: o corpo, os cinco sentidos, as emoções, os pensamentos/imaginação/intuição e os valores transcendentais éticos/metafísicos, para desenvolver aprendizagem, criatividade, autoestima, autocuidado, autonomia, responsabilidade, autoconsciência, ética e liberdade nos indivíduos. Nesse viés, a tutoria potencializa a formação de uma consciência decolonial, na medida em que cultiva um ambiente empático, ético, alegre, solidário, inclusivo para a reflexão, o diálogo, a construção democrática de conhecimentos e a socialização de saberes.

5 Considerações finais

Os efeitos positivos de alegria, interesse, bem-estar, gratidão desencadeados por uma experiência de ensino-aprendizagem decolonial que empodera são imensuráveis e podem ser bem documentados por uma leitura transversal das reações de estudantes aos diálogos com o material didático, o professor executor e o tutor²⁷³. Uma parceria que acolhe e valoriza a autonomia e o protagonismo de estudantes marca, organiza, transforma, emancipa vidas para horizontes amplos e para além dos mecanismos hegemônicos de reprodução social, alicerçados pela cultura do capital, patriarcalismo e colonialismo. Estudantes que refletem criticamente sobre tradições, fenômeno religioso, regras político-sociais em prol de toda a humanidade para resgatar excluídos, párias e sobrecarregados de sofrimentos, podem participar da inauguração de uma convivência respeitosa e pacífica em meio à diversidade cultural e religiosa no mundo.

Referências

AGOSTINHO. *De Magistro* [Tradução de Ângelo Ricci]. In: Os Pensadores VI. São Paulo: Abril, 1973.

BARRETO, Adalberto de Paula. *Quando a boca cala os órgãos falam: desvendando as mensagens dos sintomas*. Fortaleza: Gráfica LCR, 2012.

BARRETO, Adalberto de Paula. *Terapia comunitária: passo a passo*. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

²⁷³ Surge aqui um questionamento: o material didático é expressão de um/a professor/a que o elabora, como texto-guia, como questões discursivas, colaborativas e objetivas. Reflete, pois, não só a cultura do ser humano que o produz, mas sua sensibilidade. No entanto, nem sempre o sistema prevê um retorno ao/à conteudista da reação dos estudantes.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. *Revista Brasileira de Educação*, Maio /Jun /Jul /Ago 2005 N. 29, p. 63-72. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a06>>. Acesso em: 12 junho 2021.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didactica Magna*. [Tradução de Joaquim Ferreira Gomes]. Versão para eBook digitalizada por Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf. Acesso em julho. 2021.

CSORDAS, Thomas J. *Corpo/Significado/Cura*. [tradução de José Secundino da Fonseca e Ethon Secundino da Fonseca]. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

DUSSEL, Enrique. *Siete ensayos de filosofía de la liberación: Hacia una fundamentación del giro decolonial*. Madrid: Editorial Trotta, 2020.

KLEBA, Maria Elizabeth; WENDAUSEN, Agueda. *Empoderamento: processo de fortalecimento...* Rev. Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.4, p.733-743, 2009.

LASSACO, Jose Romero (Comp.). *Pensar distinto, pensar de(s)colonial*. [Caracas:] Fundación Editorial El perro y la rana, 2020.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. London: Apple Books, 2018.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia Epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: 2010.

REIS, Maurício de N.; FERRAZ DE ANDRADE, Marcilea F.. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 202, p. 1-11, março/2018,

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.

RÖHR, Ferdinand. *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade do homem e da educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. [Tradução de Sérgio Milliet]. 3. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

VAILLANT, George. *Fé: evidências científicas*. Barueri: Manole, 2010.

O BNCC E O ENSINO RELIGIOSO CONFSSIONAL: ações e reações

Wesley Simonton Cindra Rédua²⁷⁴

Ashbell Simonton Rédua²⁷⁵

Palavras-chave: Religião; Diversidade; Educação; BNCC; FONAPER.

1 Introdução

O tema proposto pode causar um certo desconforto do ponto de vista da intolerância religiosa, isto porque as cosmovisões religiosas nem sempre são aceitas como igualitárias, válidas e aceitáveis. É preciso entender que o pluralismo religioso tem a ver com atribuir credibilidade a reivindicações concorrentes sobre a verdade e aceitar diversas crenças a respeito de Deus e salvação.²⁷⁶ Em relação as escolas confessionais, isso indica que a pluralidade apresenta uma série de mudanças às identidades religiosas institucionais.

A vertente da pesquisa está relacionada as implicações do ensino religioso confessional a luz das decisões do Supremo Tribunal Federal no julgamento da ADI 4439/DF, que teve como relator o Ministro Roberto Barroso, Red. p/ o ac. Min. Alexandre de Moraes, e, julgado em 27/9/2017. Em consequência as Secretarias de Educação realizaram prévio chamamento público para cadastramento das confissões religiosas interessadas. Posteriormente, no período de matrícula da rede pública, deverão ser ofertadas as diversas possibilidades para que os alunos ou seus pais/responsáveis legais, facultativamente, realizem expressamente sua opção entre as várias confissões ofertadas ou pela não participação no ensino religioso. Com a demanda definida, o Poder Público poderá estabelecer os horários, preferencialmente nas últimas aulas do turno, para que haja a liberação daqueles que não pretendam participar.

Depois de todos os debates sobre a educação religiosa nas escolas, as polêmicas geradas, a inclusão do ensino religioso confessional interpretado pelo Supremo Tribunal Federal na ADI 4439, concluiu que as escolas confessionais podem flexibilizar a educação religiosa abstendo-se de abordar somente os conhecimentos religiosos partindo dos

²⁷⁴ Especializando em Ciências da Religião pela Universidade Candido Mendes. Capelão Militar. Contato: wscredua@yahoo.com.br

²⁷⁵ Mestrando em Ciência da Religião pela Faculdade Unida de Vitória. Advogado. Contato: josedasilva@gmail.com

²⁷⁶ O que é pluralismo religioso? Disponível em <https://www.gotquestions.org/Portugues/pluralismo-religioso.html>. Acesso em 12.07.21

pressupostos éticos e científicos, privilegiando a crença e as convicções do grupo religioso educacional.

Toda esta celeuma é capaz de produzir ações e reações, evidenciando o fundamentalismo religioso por parte de alguns, aquiescendo a comunicação proselitista em que o indivíduo se fecha, nas suas convicções religiosas, em doutrinas que lhes foram ensinadas não percebe e não aceita a existência de outras manifestações religiosas quando não muito partem para o uso da violência. (REIS: 2021). Neste trabalho procuro enaltecer os objetivos elencados pelo BNCC como ações a serem desenvolvidas no ensino religioso, e posteriormente desenvolveremos algumas reações fomentadas por aqueles que se posicionam desfavoravelmente pela disciplina ensino religioso nas escolas públicas e privadas. E por fim uma pequena conclusão.

2 Ações do BNCC no Ensino Religioso Confessional

As ações propostas para o BNCC, segundo a Carta de Diversidade do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER: 2009), através de sua coordenação nacional, reunida na cidade de Florianópolis, no dia 21 de janeiro de 2014, em parceria com o Grupo Videlicet Religiões, da Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba (PPGCR/UFPB)²⁷⁷, “a liberdade de expressão religiosa, base da Diversidade, não pode permitir os ataques entre religiões ou destas a não religiosos ou ainda destes às próprias religiões...” (CAVALCANTI: 2014, P. 333). Consequentemente a Carta orienta uma formação religiosa cidadã, voltada para o pluralismo religioso. (CAVALCANTI, 2014, p. 338)

Com esta perspectiva podemos afirmar que a BNCC estabelece bases mais claras para o Ensino Religioso, voltado às Ciências da Religião, disciplinas acadêmicas interdisciplinares e multidisciplinares que fomenta as práticas da vivência religiosa no Ensino Religioso nas escolas Públicas ou Privadas, destacando as contribuições da fé religiosa respeito a diversidade como garantia dos Direitos Humanos fundamentais a uma sociedade justa e humanitária. Contudo é importante destacar, que o direito da escola confessional de promover o Ensino Religioso Confessional foi recepcionada pelo BNCC²⁷⁸, desde que seja opcional para os alunos.

²⁷⁷ Instituto Ramagem. **Carta pela Diversidade.** Disponível em: <https://institutoramagem.blogspot.com/2014/01/carta-pela-diversidade.html>. Acesso em 13.07.21

²⁷⁸ Educador 360. BNCC: o que muda no ensino religioso? Disponível em: <https://educador360.com/pedagogico/bncc-o-que-muda-no-ensino-religioso/>. Acesso em 16.06.21

Destaco quatro objetivos do Ensino Religioso a partir da BCNN, o primeiro é proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, a partir das manifestações religiosas vivenciadas na realidade dos alunos e não do educador. Segundo desenvolver conhecimentos sobre o direito à liberdade de escolha, de crença, de consciência e de manifestação da fé religiosa aliados aos propósitos dos direitos humanos. Terceiro, desenvolver habilidades e competências para o diálogo entre a pluralidade religiosa, exercitando o respeito à liberdade de ideias, fundamentados na Constituição Brasileira de 1988. E por fim construir sentidos pessoais de vida a partir dos valores éticos e cidadãos.²⁷⁹

A partir de conteúdos, conceitos e processos que são organizados em unidades temáticas cujo objetivo final é habilitar os estudantes a cursar o ensino básico e médio, compreende-se que o ER tem o objetivo de efetivar “uma prática de ensino voltada para a superação da intolerância e do preconceito religioso (...) para garantia do respeito a diversidade cultural e religioso.”²⁸⁰. A BNCC prevê algumas condições para que habilidades mínimas de cada conteúdo sejam desenvolvidas, a isso foi dado o nome de modificadores, na Base. Isto confere autonomia a cada professor, uma vez que não foi estipulada no documento em questão os critérios que devem ser adotados, ficando a cargo de cada profissional considerar aspectos locais no ato de planejamento das aulas.

Neste sentido, é esperado do profissional, o domínio das abordagens e metodologias considerando o contexto e a realidade de cada turma, previstos no PPP e no currículo da escola. Isto permite ao professor de ER fazer um mapeamento do campo religioso local de cada turma e oferecer para cada sala de aula um tipo de ensino condizente com a realidade diagnosticada. Desta forma, a ausência de programas de formação inicial e continuada para os professores de ER indicam que o poder público está na contramão das aspirações de professores que desejam possuir domínio, competência e qualidade no uso das ferramentas pedagógicas.

É importante pensar que o ER no contexto escolar é muito complexo neste ambiente de pluralismo religioso, requerendo do profissional da ER certas habilidades na sua formação acadêmica para que possa promover o ensino-aprendizagem, caracterizado pela alteridade no ensino religioso, de modo a fixar com maior clareza sua origem, seu conceito, seus

²⁷⁹ Educador 360. BNCC: o que muda no ensino religioso?

Disponível em: <https://educador360.com/pedagogico/bncc-o-que-muda-no-ensino-religioso/>. Acesso em 12.07.21

²⁸⁰ MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de ensino religioso: perspectivas à luz da(s) Ciências(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Caminhando**, v.23, n.2, p. 137-150, jul./dez.2018, p. 138.

desdobramentos e suas limitações voltados para os direitos humanos, isto é, a cultura da paz e da não-violência.

3. Reações ao Ensino Religioso Confessional

Sem a preocupação de exaurir todo o assunto referente as reações que envolve o Ensino Religioso, devemos entender que a aprendizagem descaracteriza o proselitismo, e com isto não há como confundir confessionalidade com proselitismo. Contudo existe algumas reações relacionados as comemorações e feriados religiosos, que de certa forma enaltece um grupo religioso diversos dos outros, com isto desvirtua a pluralidade religiosa. O Brasil cultural e religiosamente plural (BITTENCOUR: 2003, p. 120), portanto o proselitismo religioso é visto como foco de desestabilização e perturbação do controle social, pelo Estado, bem como uma ameaça ao monopólio religioso da religião majoritária, em razão das alianças existentes entre o Estado e as Confissões Religiosas dominantes. (ARAÚJO: 2015, p. 20)

Nesse sentido, em termos religiosos, o catolicismo brasileiro, ainda que hegemônico, compôs-se desde o início de forma híbrida, sincrética. É inegável que o grande crescimento dos evangélicos pentecostais que buscam conquistar espaços nas escolas públicas (FIOROTTI: 2020)²⁸¹, apegados aos discursos que caminha em direções opostas aos objetivos propostos pelo BNCC. A escola pública tem sido o palco de diversas disputas religiosos (FIOROTTI, 2020). Novos grupos, novas identidades (ARAÚJO: 2015, p. 21), novos interesses, novos significados passaram a ser contrapostos cotidianamente, e isso de modo cada vez mais vigoroso.

O posicionamento do STF ADI 4439/DF²⁸², julgou que é facultativo ao aluno cursar a disciplina de Ensino Religioso. Contudo aduz que o Ensino Religioso confessional representa um direito subjetivo do aluno, diante do caráter facultativo da escolha por parte dos grupos minoritários terem a oportunidade e a opção de não efetivar a matrícula na disciplina. A Discussão provoca reações de diversos grupos da sociedade brasileira, que via uma afronta ao disposto no disposto no art. 210, §1º da Constituição Federal, é que garante a laicidade do Estado. Segundo Leandro Karnal, o STF, institucionalizou o ensino religioso confessional,

²⁸¹ FIOROTTI, Silas. 06Mai2020. Educação básica como um campo em disputa para evangélicos. Disponível em: <https://apatria.org/sociedade/educacao-basica-como-um-campo-em-disputa-para-evangelicos/>. Acesso em 12.07.21.

²⁸² STF. Plenário. **ADI 4439/DF**, rel. orig. Min. Roberto Barroso, red. p/ o ac. Min. Alexandre de Moraes, julgado em 27/9/2017 (Info 879).

“no Brasil, o Estado laico vem se enfraquecendo bastante, porque não é função do Estado ensinar religião.”²⁸³

Entendemos ainda como reação, a imposição outorgada pelos pais dos alunos, professores, diretores, coordenadores de suas próprias religião na programação escolar obstruindo o ensino/atividades pedagógicas sobre a religião.²⁸⁴

O FONAPER defende o Ensino Religioso direcionado para o pluralismo religioso, focalizada em oportunidades aos educandos o acesso ao conhecimento religioso e não às formas institucionalizada, tradições religiosas (POZZE: 2010), confissões religiosas, isto é, uma educação religiosa mais do que não-confessional e não a neutralidade, porém respeitando a diversidade de pensamento e opção religioso (POZZE: 2010) no ambiente cultural do educando. (POZZE: 2010).

5 Metodologia

A pesquisa metodológica é a descritiva com direcionamento qualitativo de mestrado e especialização em CR (Ciências da Religião) através de pesquisa documental bibliográfica e levantamentos de materiais didáticos, questionamentos e debates elaborados pelos diversos encontros relacionados ao tema Ensino Religioso Confessional e não-Confessional nas Escolas Públicas e Privadas, com viés aproximativa da abordagem fenomenológica.

A metodologia foi norteada pela viés do ER (Ensino Religioso) Confessional redirecionado pela ADI nº 4439/DF do Supremo Tribunal Federal (STF)²⁸⁵ que objetivou o art. 33, caput e §§ 1º e 2º, da Lei nº 9.394, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), e o art. 11, § 1º, do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 698/2009 e promulgado pelo Decreto nº 7.107/2010.

Após longos períodos de debates sobre a confessionalidade religiosa nas Escolas Públicas e Privadas, os ministros entenderam na sua maioria, que o ER tem natureza confessional e vinculado às diversas religiões.²⁸⁶

²⁸³ Entrevista com Leandro Karnal. Disponível em: <https://www.paulopes.com.br/2017/11/ensino-religioso-enfraquece-estado-laico-diz-karnal.html#.YPabacSSnIU>, acesso em 16.07.21

²⁸⁴ MARTINS & RODRIGUES, 2018, p. 139.

²⁸⁵ STF, 2017, Info 879..

²⁸⁶ STF, 2017, Info 879.

6 Resultados e discussões

Embora o texto da BNCC destaque a posição acessória do ER, denuncia o desconhecimento por parte de seus operadores quanto à sua constituição. A Ciência da Religião é vista pela maioria dos profissionais da educação apenas como uma disciplina das Ciências Humanas, contudo faz-se necessário refletir sobre a identidade e diálogo entre as Ciências da Religião e o Ensino Religioso, com o objetivo de orientar os professores para esta disciplina curricular. Contudo, a presença do ER permeando toda a estrutura do ensino fundamental na BNCC informa seu papel na formação integral dos alunos brasileiros.

As ações e reações fomentadas pela BNCC objetivada no ER, deixou para trás os pressupostos teológicos das tradições religiosas, que de certa forma evidencia a forma confessional, e, propondo o estudo da religião de forma holística, investigando tantos aspectos subjetivos quanto suas manifestações concretas,²⁸⁷ valorizando o pluralismo e a diversidade cultural e religiosa brasileira, através da formação acadêmica em Ciências da Religião. Nesta visão, é possível apaziguar as reações diante das ações propostas para o ER no Brasil.

7 Considerações Finais

Um país de dimensões multiculturais, como é o Brasil, comporta também uma pluralidade religiosa transcendente e imanente materializada nas instituições políticas, sociais e econômicas. A Escola é participe deste processo, congregando em si mesmos esta diversidade, razão que as Escolas devam desenvolver suas práticas religiosas sejam confessionais ou não-confessionais sem discriminação. Isto requer do professor escolar ações e atos articulados dentro do processo do Ensino Religioso que açambarca a diversidade e os direitos humanos, na busca pela paz e não-violência.

Pensamos que nas relações socioeducativas voltadas para o Ensino Religioso os diversos grupos que compõe o espaço escolar podem manterem relações saudáveis, quando desvencilha o caráter proselitista. O tratamento entre os seres humanos deve ser igual observando os princípios da dignidade da pessoa humana. Todos são dignos independente de raça, cor, estudos, religião, profissão e lugar de nascimento. E finalizando, diante de toda esta pluralidade, que sejamos iguais em meio a toda diversidade.

²⁸⁷ MARTINS & RODRIGUES, 2018, p. 140.

Referências

ARAÚJO, Paulo Anderson Moreira. **A liberdade religiosa na constituição de 1988 e alguns aspectos Polêmicos**. Monografia conclusão curso Bacharel, Caicó: UFRN, 2015.

BITTENCOURT FILHO, José. **Matriz religiosa brasileira, religiosidade e mudança social**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/Koinonia, 2003.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 7.107**, de 11 de fevereiro de 2010. 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.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal.

INSTITUTO RAMAGEM. **Carta pela Diversidade**. Disponível em: <https://institutoramagem.blogspot.com/2014/01/carta-pela-diversidade.html>. Acesso em 13.07.21.

CAVALCANTI, Carlos André. O que é diversidade religiosa, afinal? E você, o que tem com isso? **Revista Caminhos**, Goiânia, v. 12, n.2, p. 332-344, jul./dez. 2014, p. 333. EDUCADOR 360. **BNCC: o que muda no ensino religioso?** Disponível em: <https://educador360.com/pedagogico/bncc-o-que-muda-no-ensino-religioso/>. Acesso em 16.06.21.

Entrevista com Leandro Karnal. Disponível em: <https://www.paulopes.com.br/2017/11/ensino-religioso-enfraquece-estado-laico-diz-karnal.html#.YPabacSSnIU>. Acesso em 16.07.21.

FIOROTTI, Silas. 06Mai2020. **Educação básica como um campo em disputa para evangélicos**. Disponível em: <https://apatria.org/sociedade/educacao-basica-como-um-campo-em-disputa-para-evangelicos/>. Acesso em 12.07.21.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

LACERDA, Thalisson Pinto Trindade. **O Ensino Religioso na escola: Interlocuções entre FONAPER e Ciências das Religiões**. UFJF: Anais do CONACIR, Juiz de Fora, ano 1, v. 1, dez 2015.

MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de ensino religioso: perspectivas à luz da(s) Ciências(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Caminhando**, v.23, n.2, p. 137-150, jul./dez.2018

O que é pluralismo religioso? Disponível em <https://www.gotquestions.org/Portugues/pluralismo-religioso.html>. Acesso em 12.07.21.

POZZER, Adecir. Concepção de ensino religioso no FONAPER: Trajetórias de um conceito em construção. FONAPER. publicado na obra **Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios, 2010**. Disponível em <https://fonaper.com.br/institucional/concepcao-de-ensino-religioso-no-fonaper-trajetorias-de-um-conceito-em-construcao/>. Acesso em 18.06.21

REIS, Wellington Oliveira dos. **A religião no Brasil e suas inferências na sociedade contemporânea**. Disponível em https://www.academia.edu/10737772/A_religiao_no_Brasil_e_suas_inferencias_na_sociedade_contemporanea_1. Acesso em 12.07.21.

ROCHA, Zeferino. **A perversão dos ideais no fundamentalismo religioso**. Rev. Latinoam. Psicopat. Fund., São Paulo, 17(3-Suppl.), 761-774, set. 2014.

SILVA, José Afonso da. **Comentário Contextual à Constituição**. São Paulo: Malheiros, 9ª ed, 2014.

STF. Plenário. **ADI 4439/DF**, rel. orig. Min. Roberto Barroso, red. p/ o ac. Min. Alexandre de Moraes, julgado em 27/9/2017 (Info 879)

ZALAMENA, Juliana Costa Meinerz. **Ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: uma defesa de sua extinção**. Revista Âmbito Jurídico nº 162 – Ano XX – Julho/2017. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-162/ensino-religioso-nas-escolas-publicas-brasileiras-uma-defesa-de-sua-extincao/>. Acesso em 10.07.2021

GT 12 - ENSINO RELIGIOSO, INTERCULTURALIDADE E DECOLONIZAÇÃO

Que ser um espaço de integração e diálogo para investigadores e professores que se interessem pela articulação entre Ensino Religioso e interculturalidade. Quer debater o conceito de interculturalidade presente no currículo do Ensino Religioso na BNCC, relacionando com abordagens de epistemologias como a filosofia intercultural, a crítica decolonial/colonial e outras que tenham a decolonização como horizonte a ser alcançado.

Coordenação:

Dr. Adecir Pozzer (SED/SC)

Dra. Ângela Cristina Borges (/Unimontes)

Dra. Clélia Peretti (PUCPR)

Dr. Everaldo dos Santos Mendes (PUCPR)

Dr. José Carlos da Silva (USJ)

LICENCIATURA EAD EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: desafios da construção de um curso decolonial

*Gilbraz de Souza Aragão*²⁸⁸

*Luis Carlos de Lima Pacheco*²⁸⁹

*Valter Luís de Avellar*²⁹⁰

Palavras-chave: Ensino Religioso; Ciências da Religião; Decolonialidade; Currículo

1 Introdução

Antenada à tendência educacional dos cursos de Educação a Distância (EaD), a Universidade Católica de Pernambuco, que possui uma larga experiência no campo do ensino e pesquisa da área de estudos de religião, veio com o Curso de licenciatura em Ciências da Religião, na modalidade a distância, oferecer à sociedade ampla possibilidade de formação dos professores desse tão importante componente curricular para as nossas escolas.

O Ensino Religioso, segundo as nossas leis, é disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 1988, § 1º do art. 210) e parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo, sendo que os conteúdos e as normas para a habilitação/admissão de seus professores devem ser definidos e regulamentados pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1997).

Trata-se, assim, de um componente curricular que visa contribuir para o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996, art. 2º), promovendo a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores que fortaleçam os vínculos familiares, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, art. 32º).

Esta comunicação apresenta os desafios da construção de um curso decolonial de licenciatura em Ciências da Religião para o Ensino Religioso, sua gênese e a implementação

²⁸⁸ Doutorado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil (2004). Atua na Licenciatura em Ciências da Religião EaD e nas pós-graduações em Ciências da Religião e Teologia da Universidade Católica de Pernambuco. Contato: gilbraz.aragao@unicap.br

²⁸⁹ Doutorado em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco, Brasil (2021). Atua na Licenciatura em Ciências da Religião EaD da Unicap. Contato: luca.pacheco@unicap.br

²⁹⁰ Mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco. Atua na Licenciatura em Ciências da Religião EaD e no Núcleo de EaD da Unicap Digital. Contato: valter.avellar@unicap.br

de um currículo visando aprendizagens transdisciplinares para uma descolonização da visão de educação espiritual como adestramento para a religião cristã, a religião dos colonizadores, como sendo a única versão autêntica (cf. ARAGÃO; SOUZA, 2020).

2 Gênese e implementação da EaD na Unicap

Os primeiros passos da Educação a Distância na UNICAP começaram a ser dados em 2008, por ocasião da instalação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o TELEDUC. Ao lado dessa iniciativa ocorreu a implantação de duas disciplinas que foram ministradas na modalidade a distância, sob a égide da legislação brasileira (Brasil, 2004).

Nos primórdios da EaD da UNICAP não houve uma apropriação institucional da experiência, que teve pouca adesão da comunidade. Diversos fatores contribuíram para isso, dentre eles: os professores receberam uma carga muito elevada de trabalho e foram utilizados materiais didáticos preparados para o ensino presencial. O que se constatou foi apenas uma alteração no veículo de entrega desses materiais e não uma produção específica para EaD (GONÇALVES, 2011, p. 297).

A inserção da EaD nas universidades convencionais com grande experiência na oferta de cursos presenciais é abordada por Maria Beatriz Gonçalves (2011). Segundo a professora, essa adaptação é caracterizada pelo “esforço individual ou de grupos, de professores e/ou da atribuição, pela universidade, dessa atividade às unidades, departamentos e faculdades” (GONÇALVES, 2011, p. 297).

Nesse primeiro momento, o docente normalmente não tem apoio de uma equipe que lhe forneça suporte na criação do material didático, no gerenciamento acadêmico e administrativo das atividades, na escolha mais acertada de tecnologia e mídias, além de AVAs organizados e de fácil navegação, projetados por designers instrucionais. O que acaba por tomar tempo extraordinário do acadêmico, que, sem experiência para isso, depende esforço muito maior para produzir algo com qualidade certamente inferior (GONÇALVES, 2011, p. 297).

Em 2010, foi criado um grupo de trabalho para aprofundar a possibilidade da oferta EaD na UNICAP. A experiência consolidada no mestrado em Ciências da Religião, nas disciplinas semi presenciais ofertadas até esse momento, foi determinante para a opção de um projeto piloto de graduação EaD na área de Ciências da Religião. A educação a distância avançou no sentido de formar recursos humanos e oferecer EaD nesse campo.

Em 2012 iniciou-se um processo de sistematização da educação a distância na UNICAP através de medidas como: criar primeiras metodologias para a padronização da EaD; sensibilizar a comunidade docente quanto ao potencial da EaD e sua pedagogia através de oficinas; prospectar as ações relacionadas a EaD no Projeto Institucional.

Em 2014 houve a instalação de um novo AVA, o MOODLE, e também o desenvolvimento e implantação do Curso de Extensão a Distância Gerência Social Inaciana. Este novo ambiente serviu de suporte para que fossem oferecidas mais algumas disciplinas semipresenciais no ensino de graduação como Humanismo e Cidadania e Tópicos Avançados em Jogos Digitais. Nos anos 2015 e 2016 foram desenvolvidos cursos de extensão na modalidade a distância, visando a formação de profissionais para atuarem no Projeto EaD UNICAP.

Em 2016 foi implantado um Núcleo de Educação a Distância (NEAD) composto de Sala para Coordenações, Secretaria e Laboratório Técnico/Pedagógico. A equipe do NEAD era formada por: coordenador geral, coordenador pedagógico, responsável pela TIC, designer, webdesigner, revisor de texto, diagramador, produtor de vídeo, cinegrafista e designer instrucional. Nesse mesmo ano a UNICAP deu entrada no credenciamento da EaD no MEC, solicitando o Polo Sede de EaD e Curso de Graduação a Distância em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso. Vai se desenvolvendo assim um padrão institucional de EaD, gerenciado por um núcleo central de suporte às atividades de unidades acadêmicas e de professores (GONÇALVES, 2011, p. 297).

Com efeito, a inserção da EAD nas universidades encontra problemas e exige soluções na dimensões cultural, das normas e dos procedimentos acadêmicos e administrativos, na dimensão pedagógico-tecnológica, na dimensão econômico-financeira, na dimensão afetivo-social e na dimensão trabalhista (GONÇALVES, 2011, p. 297-299).

Em 2017 foi lançado o curso de extensão a distância O Encontro da Ciência e Tecnologia com a Religião e a Oficina de Aperfeiçoamento Profissional em Educação a Distância para a capacitação interna de professores e funcionários. Em janeiro de 2018 saiu a Portaria no Diário Oficial da União, credenciando a UNICAP em Educação a Distância. Tanto a EAD UNICAP, quanto a Licenciatura em Ciências da Religião tiveram o conceito máximo 5 do MEC.

3 A construção de uma licenciatura decolonial

Pela atual legislação brasileira, o Ensino Religioso, entendido como aprendizagem da “cultura religiosa e espiritual” da humanidade, é um componente curricular do Ensino Fundamental, de matrícula facultativa ao aluno, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil (BRASIL, 2010b, art. 15º). A disciplina curricular do Ensino Religioso busca atender à necessidade fundamental de todo homem e mulher de se desenvolver plenamente, de buscar sentido e valores que dêem orientação precisa e arrimo seguro a sua existência (RUEDEL, 2007). A Base Nacional Curricular Comum incluiu o Ensino Religioso como uma área de aplicação, para o ensino fundamental em todas as escolas, dos estudos sobre todas as espiritualidades e religiões (BRASIL, 2017) e o Conselho Nacional de Educação determinou que Ciências da Religião é a área acadêmica que deve formar os professores de Ensino Religioso (BRASIL, 2018a).

A Universidade Católica de Pernambuco resolveu então criar o curso de Licenciatura em Ciências da Religião para o Ensino Religioso. Há um envolvimento historicamente reconhecido da Católica de Pernambuco com a educação básica, onde cresce a demanda por formação na área do Ensino Religioso. A UNICAP tem experiência nessa área de conhecimento: há mais de quinze anos vem oferecendo cursos de extensão, mestrado e doutorado em Ciências da Religião. O Programa de Ciências da Religião da Universidade organizou cursos de capacitação e especialização de professores em parceria com centros universitários de Maceió, Natal e Boa Vista; cursos de extensão e de especialização junto à Prefeitura do Recife; articulação com o Fórum Diálogos, que reúne as principais religiões de Pernambuco para promoção da diversidade religiosa, em vista de Seminário sobre Ensino Religioso em Pernambuco, que ocorreu no primeiro semestre de 2014, contribuindo para a efetivação da legislação educacional vigente, como a Resolução do Conselho Estadual de Educação/PE Nº 5, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre a oferta de Ensino Religioso nas escolas públicas integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco.

A UNICAP acompanhou a legislação em vários âmbitos, que prevê o Ensino Religioso tratando dos conteúdos pedagógicos que existem entre e para além de todas as tradições religiosas, resgatando os valores humanos que a espiritualidade pode trazer para a educação das crianças e adolescentes. Trata-se, então, de comparar criticamente e interpretar os fatos – também religiosos – nos seus contextos históricos. Porque religião não se ensina propriamente na escola, mas se pode e deve refletir aí sobre esse fenômeno, até porque os sentidos e sentimentos religiosos sempre influenciam a vida pública e todas as pessoas têm

direito ao esclarecimento das crenças da humanidade. A Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER), ao trabalhar no seu 32º Congresso Internacional o tema da decolonialidade (CONGRESSO, 2019, p. 10), afirma:

É importante produzir um discurso científico que leve em consideração as novas epistemologias e as novas práticas que surgem na sociedade, sobretudo nos ambientes mais periféricos, que como sinais de resistências oferecem novas categorias de interpretação e orientação da sociedade.

A UNICAP começou, pois, sua inserção na EaD justamente por Ciências da Religião. O curso, que conquistou o conceito máximo na avaliação do Ministério da Educação, visa, sobretudo, preparar professores para o ensino religioso e mediadores dos debates religiosos no espaço público e sensibilizar os processos educativos para uma atitude transcultural e uma espiritualidade transreligiosa frente ao mistério da realidade, abrindo o jogo do conhecimento para a inclusão interdisciplinar das ciências, mas também das sabedorias populares das benzedeadas e para a religiosidade festiva do povo.

Enquanto a Universidade acabava de organizar o seu Núcleo de Educação a Distância, com um portfólio de cursos e de polos, os conteúdos de Ciências da Religião foram oferecidos como habilitação para o Ensino Religioso no âmbito da Pedagogia. Em seguida foi lançada a graduação EaD em Ciências da Religião com duração de quatro anos, aproveitando a excelência dos estudos de religião na Católica de Pernambuco, além do seu suporte pedagógico, laboratórios de informática e a melhor biblioteca da região.

4 Implementação de um currículo decolonial

Entendemos que a formação específica pretendida para o educador de Ensino Religioso, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, se estrutura em dois pressupostos: um epistemológico, cuja base é o conjunto de saberes das Ciências da Religião, e um pedagógico, constituído por conhecimentos das Ciências da Educação. Nessa perspectiva, construímos um currículo que ajuda a libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica e propicia ao licenciado trabalhar pedagogicamente numa perspectiva transreligiosa, enfocando o fenômeno religioso como construção sócio-histórico-cultural. Boaventura de Sousa Santos (2021) destaca a importância de resgatarmos as espiritualidades não cristãs para nos libertarmos dos binarismos eurocêtricos:

Afinal, a concepção eurocêntrica é um particularismo que, graças ao poder capitalista e colonial ao longo de séculos, se foi arrogando o estatuto de ideia universal e

condição de racionalidade. A força da ideia eurocêntrica dos binarismos seria mínima a nível mundial se não tivesse sido sustentada pela ideia da força do capitalismo e do colonialismo. Foi esta uma das dimensões da interculturalidade que veio a caracterizar o meu trabalho nos últimos vinte anos. Não se tratou de descartar as concepções eurocêntricas dos binarismos ou da espiritualidade, mas antes de as contextualizar numa paisagem mais ampla de diversidade epistemológica e cultural humana e de as fazer entrar numa roda de conversa com outras concepções vigentes no mundo – um projeto cosmopolita de ecologias de saberes e de viveres. Daí me vieram pistas para a reconstrução intercultural da espiritualidade.

Trabalhamos, portanto, no nosso currículo, a abertura para matrizes espirituais afroindígenas, orientais, bem como leigas e agnósticas, além das do profetismo judaico-cristão e islâmico. A implementação de conteúdos e processos pedagógicos envolvem experiências construídas entre e para além de todas as tradições religiosas, articuladas nos eixos pedagógicos de culturas e tradições, textos sagrados e teologias, ritos e ética.

Fiel às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica²⁹¹, em nível superior, a licenciatura em Ciências da Religião da UNICAP oferece aos futuros docentes experiências de aprendizagem que superam a dicotomia entre teoria e prática, as fragmentações curriculares, o distanciamento que ocorre entre o saber e o fazer pedagógico. Desse modo, desenvolve conhecimentos pertinentes à dimensão pedagógica e educacional, assim como à produção científica das diferentes áreas do conhecimento, sobre o fenómeno religioso.

A metodologia da licenciatura em Ciências da Religião da UNICAP observa como um de seus pressupostos a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para os Direitos Humanos, concebidos criticamente sob viés contra-hegemônico. Segundo Aragão e Souza (2020, p. 21):

Os direitos humanos concebidos criticamente e sob o viés contra-hegemônico possibilitam uma abertura para a dimensão religiosa a fim de contribuir para a tradução de outras lógicas interculturais e a abertura para o diálogo com outras semânticas de dignidade humana, sejam elas religiosas ou não.

Portanto, a preparação do profissional docente de Ciências da Religião se dá de maneira integral, associando o exercício da docência com a gestão de processos comunitários, a terapeutização das vivências espirituais e a colaboração das teologias libertárias de todas as espiritualidades para a humanização da história, em uma perspectiva emancipadora e decolonial.

²⁹¹ Cf. BRASIL, 2019; BRASIL, 2020; BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b.

5 Considerações Finais

O curso de Graduação em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso, por meio de estudos, pesquisas e vivências teórico-práticos, propicia sólida formação teórico-metodológica na UNICAP, a fim de promover a compreensão crítica e interativa do contexto, da estrutura e da diversidade do fenômeno religioso, além do desenvolvimento de habilidades adequadas à docência do Ensino Religioso na Educação Básica.

A perspectiva decolonial do curso de Ciências da Religião da Unicap se expressa no desenvolvimento da sensibilidade e da ética profissional nas relações com o fenômeno religioso, por meio de atitudes que valorizam a vida, a dignidade humana e o reconhecimento do diferente e das diferenças no universo educacional e social, na superação dos binarismos eurocêntricos para uma espiritualidade do cuidado com a Casa Comum (SANTOS, 2021).

O estudante da licenciatura em Ciências da Religião da UNICAP trabalha com um conjunto de informações e competências advindos dos estudos de educação e de religião, compostas por conhecimentos teórico-práticos transdisciplinares, consolidando-se no exercício da docência fundamentada no reconhecimento, no respeito, na promoção e na valorização da diversidade.

Referências

ARAGÃO, Gilbráz; SOUZA, Mailson Fernandes Cabral de. As religiões e a reconstrução dos direitos humanos: uma abordagem transdisciplinar. *Estudos Teológicos*, v. 60, n. 1, p. 14-29, jan./jun. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997*. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 jul. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião*. Brasília, 2018a.

BRASIL. *Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004*. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2004.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº. 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao

longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 2020.

BRASIL. *Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2010a.

BRASIL. *Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2018b.

BRASIL. *Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2010b.

CONGRESSO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO, 32, 2019, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, 2019.

GONÇALVES, Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira. A inserção da EAD em uma instituição de ensino convencional. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (Orgs). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2011, v. 2, p. 294 - 302.

RUEDEL, Pedro. *Educação religiosa: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A urgência das espiritualidades não cristãs. *Outras Palavras*, São Paulo: 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/descolonizacoes/a-urgencia-espiritualidades-naocristas/>. Acesso em: 5 Ago. 2021.

O ENSINO RELIGIOSO EM PERSPECTIVA DECOLONIAL: reflexões a partir do currículo intercultural

*Henri Luiz Fuchs*²⁹²

*João Alberto Steffen Munsberg*²⁹³

*Gilberto Ferreira da Silva*²⁹⁴

Palavras-chave: Ensino Religioso. Currículo. Colonialidade. Decolonialidade.

1 Introdução

O Ensino Religioso, componente curricular obrigatório dos horários normais das escolas, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tem sido um objeto de debates e tensões sobre a sua contribuição para a formação cidadã. No decorrer da história da educação, o Ensino Religioso tem atendido interesses diversos de grupos religiosos e econômicos que compreendem esse componente do currículo escolar como espaço privilegiado para catequisar e fazer seguidores de movimentos estranhos ao contexto e à cultura.

O currículo do Ensino Religioso constitui-se em um emaranhado de temas que passam por histórias de personagem de textos sagrados, narrativas com ênfase em valores morais, a experiência com o Sagrado, o cuidado com a natureza e os animais, ações sociais, exercícios espirituais, contato com textos e contextos sagrados, encontros com lideranças religiosas, estudos sobre o papel da religião na sociedade, datas comemorativas religiosas, entre tantos outros temas. Esse conjunto de pontos turísticos do currículo demonstram a complexidade e a dificuldade de construir diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de definir minimamente as bases para a formação docente.

O cenário apresentado trouxe o Ensino Religioso como um dos temas de reflexão no Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) – coletivo de pesquisadores na perspectiva da decolonialidade – na Universidade La Salle, Canoas/RS. A colonialidade, sustentada no racismo, subjuga o diferente, o outro. A decolonialidade – movimento surgido

²⁹² Doutor em Educação. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, RS, BR. Contato: henriluizfuchs@yahoo.com.br

²⁹³ Doutor em Educação. Professor na Universidade La Salle, Canoas, RS, BR. Contato: prof.jasm@gmail.com

²⁹⁴ Doutor em Educação. Professor na Universidade La Salle, Canoas, RS, BR. Contato: gilberto.ferreira65@gmail.com

no final dos anos noventa – denuncia esse caráter colonial reinante nos países situados fora do centro de poder mundial.

Em efeito do anterior, o Ensino Religioso, enquanto espaço de aprendizagens sobre a vida em suas diferentes formas de manifestação, torna-se um componente curricular que desafia a olhar a realidade a partir das lentes da diversidade cultural. O objeto de estudo compreende uma visão sistêmica e holística da realidade, em diálogo com as diferentes áreas de conhecimento e saberes dos grupos culturais próprios de cada localidade. Esse olhar mais humano, interligado e interconectado com as diversas formas de vida, nos provoca a refletir sobre a formação docente, sobre o currículo e sobre a decolonialidade.

A compreensão do Ensino Religioso em documentos normativos, o currículo moderno-colonial e o Ensino Religioso na perspectiva decolonial são tópicos abordados na sequência.

2 O Ensino Religioso em documentos normativos

A educação religiosa está presente na educação brasileira desde o período da invasão colonizadora portuguesa, marcada pela chegada de Pedro Álvares Cabral e seus auxiliares à *terrae brasilis* por volta de 1500.

O Ensino Religioso está presente em praticamente todas as cartas Magnas brasileiras. Nas Constituições Federais (1821, 1891, 1930, 1937, 1967, Emenda Constitucional de 1969 e 1988), exceto a de 1891, em todas as demais, o Ensino Religioso esteve presente como componente curricular obrigatório. Atualmente, o artigo 210, §.1º da Constituição Federal afirma que: “O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.”

A partir de 2017, o Ensino Religioso está inserido como uma das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular. O Ensino Religioso passa a fazer parte das diretrizes basilares da Educação Básica e passa a ter um espaço e tratamento mais próximo às demais áreas do conhecimento, historicamente aceitas como tais, como Ciências Humanas, da Natureza, de Linguagens e de Matemática (CNE/CP, Resolução nº. 2, 2017).

Com base na Resolução nº. 2/2017, em 2018, o Ensino Religioso passou a ter Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente (CNE/CP, Resolução nº. 5, 2018). Essa formação impacta diretamente na organização do currículo do Ensino Religioso escolar que, de acordo com o artigo 33 da LDB 9.394/96, é definido como

[...] parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

O Ensino Religioso, de acordo com a BNCC (2018), deve proporcionar, a partir da realidade e das experiências dos envolvidos no processo de aprendizagem, os conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, bem como conhecer os direitos de cada ser humano escolher, livremente, a consciência e a crença na qual pode assentar sua existência com base nos direitos humanos. Também é objetivo do Ensino Religioso, desenvolver capacidades de diálogo entre as perspectivas religiosas e seculares de vida num contexto histórico marcado pela diversidade e pluralidade de concepções de estar no mundo.

A partir do Ensino Religioso objetiva-se a construção de sentidos de vida com base nos valores, princípios éticos e da cidadania. Nesse específico, cabe interrogar sobre quais valores, ética e cidadania serão inseridos nos conteúdos curriculares e a que concepção de vida estão atreladas.

3 O currículo moderno e colonial

A colonialidade pressupõe um currículo monocultural que favorece a construção da identidade racial que naturaliza as hierarquias e a inferioridade das populações subalternizadas (SANTOS, 2010). Essa subalternização das populações tem sua fundamentação filosófica-teológica baseada na narrativa mítica da criação de tradição judaico-cristã, interpretada à luz da ciência moderna, elevando o ser humano à imagem e semelhança de Deus e, dessa forma, esse pode intervir na realidade. Há uma fragmentação da relação ontológica do ser humano, possibilitando a captação da realidade a partir da razão (LANDER, 2000). Para Quijano (1992), essa ontologia se contrapõe ao mundo não-eurocêntrico em que o ser humano – através da cultura, cosmovisão, imaginário – produz uma sistematização de conhecimentos associada à totalidade das formas de vida.

O currículo, segundo Fuchs, (2019, p. 56), é “[...] o núcleo do projeto educacional e contempla os interesses e as representações sociais”. É através do currículo que são definidos e articulados os conhecimentos a serem ensinados na escola. Por isso, ele está no centro das disputas de poder, ser e saber. Nada passa despercebido do currículo, mesmo que nem tudo seja explicitado nele, pois há dimensões formais, reais e ocultas nas práticas educativas que ora explicitam as intencionalidades e outras, dissimulam as concepções de estar no mundo.

O currículo tem forte influência das revoluções originadas no mundo do trabalho industrial que se organiza a partir do conhecimento racional e matemático. ALVES (2017, p. 7), defende que a educação industrial buscava “[...] homogeneizar, estandardizar, disciplinar, ordenar as vontades e gestos”. Por consequência, as desigualdades passaram a ser naturalizadas a partir de premissas raciais.

A ciência moderna contribui para a implantação de um paradigma científico cartesiano atrelado ao modelo de produção capitalista. Para Fuchs (2019, p. 20):

O paradigma cartesiano e o modelo econômico capitalista têm produzido uma sociedade de pobreza e miserabilidade nas colônias que são a oposição do padrão mundial de poder constituído por países colonizadores localizados em terras distantes da Abya Yala, denominação dada pelos povos originários das terras conhecidas como América Latina.

A escola que conhecemos continua sendo um laboratório da educação colonial que, de acordo com Fuchs (2019, p. 19-20),

exerce uma influência e determina a forma como as relações de poder, saber e ser são vividas nas diferentes regiões do mundo ocidental. As relações de poder estão vinculadas ao conhecimento e aos aparatos estatais criados para o controle dos corpos educados para o mercado que prescinde da força de trabalho de toda a população.

No contexto da colonialidade, o Ensino Religioso pode ser um espaço de superação das relações de poder, saber e ser, na medida que compreende que os conhecimentos selecionados e disponibilizados no currículo escolar são resultados das definições do homem, macho, branco, civilizado, cristão, heterossexual (SILVA, 2015). Isso requer um currículo decolonial.

4 Ensino Religioso na perspectiva decolonial

A decolonialidade, movimento constituído por pesquisadores, intelectuais, ativistas, educadores e lideranças de movimentos sociais, busca “[...] reintegrar o ambiente com a vida em suas várias formas de manifestação e expressão vinculadas à terra” (FUCHS, 2019, p. 56). Esse movimento retoma as epistemologias ancestrais e as organizações da vida a partir do trabalho coletivo com base numa “[...] horizontalidade holística que supera a modernidade atrelada ao mercado de consumo e exploração da diversidade cultural e ambiental para a geração de lucro para alguns poucos da sociedade global.” (FUCHS, 2019, p. 56).

Uma formação decolonial “[...] se revela como um projeto de intervenção na realidade multicultural, buscando um intercâmbio enriquecedor entre os diferentes grupos que convivem

em um determinado espaço”. (MUNSBURG; FUCHS; SILVA, 2019, p. 602). Assim, a educação decolonial denuncia o racismo colonial que diferencia os seres humanos a partir de categorias epistemológicas que negam a existência do outro, seja indígena, preto, mulher, criança, e, até mesmo, da natureza. Nesse sentido, a decolonialidade, segundo Quijano (2014, p. 859), busca “[...] una identidad histórica nueva, histórico / estructuralmente heterogénea como todas las demás, pero cuyo desarrollo podría producir una nueva existencia social liberada de dominación / explotación / violencia.”

O currículo decolonial contribui para uma ampliação do olhar sobre a realidade, apontando os saberes e conhecimentos presentes no cotidiano – mas ausentes nos cânones oficiais da escola – e retomando o contato do ser humano com as energias e forças da natureza que fortalecem e renovam a vida e a humanidade (húmus = terra). A Mãe-Terra é a base e o fundamento das experiências religiosas. Dessa forma, o fenômeno religioso se torna manifesto e com sentido para os diferentes grupos culturais que integram os elementos simbólicos – água, ar, terra e fogo – com os elementos terapêuticos e espirituais, que reconectam os seres humanos a suas fontes mais profundas de existência e alteridade.

A decolonialidade pressupõe uma metodologia dialógica, participativa, democrática, enraizada nas experiências e vivências grupais, que

permita acercar a las nuevas generaciones a otras maneras de ver el mundo; de esa manera descolonizar el pensamiento, para encontrar nuestras raíces, nuestro propio rostro y nuestra propia huella, partir del conocimiento profundo de la memoria de nuestros antepasados, para conversar y sentir el latido del corazón y al mismo tiempo seguir caminando con buenos sueños para todos y todas como hijos de la Madre Tierra. (UdeA, 2018).

O Ensino Religioso se reveste de novos sentidos à medida que rompe com as competências do mercado, que ilusoriamente oportuniza um espaço para o trabalho e o acesso aos bens de consumo. Os conhecimentos e as práticas educativas escolares devem ser desenvolvidos com o intuito de construir fundamentos e bases para a vida toda, em todas as suas dimensões.

O currículo do Ensino Religioso em perspectiva decolonial reivindica uma epistemologia outra, um lugar outro, geopoliticamente localizado, contextualizado nas formas de vida dos grupos que mantêm sua cultura, memória e história, sem perder sua identidade por meio de práticas sensíveis de ouvir o outro, mesmo em seus silêncios (YEHIA, 2008).

5 Considerações finais

O Ensino Religioso é parte integrante da formação escolar. No decorrer da história, esse componente curricular e área de conhecimento tem estado atrelado à educação colonial, que se baseia na transmissão de conteúdos, poder, saber e ser, a partir de um centro de poder mundial, eurocêntrico. Essa educação tem ocultado e ignorado as práticas, os saberes, os modos de ser e estar no mundo de forma diferente.

A colonialidade do poder, saber e ser enfatiza a manutenção de hierarquias de conhecimentos, ressaltando aqueles produzidos por homens, brancos, heterossexuais, europeus, em detrimento de todos os saberes outros, oriundos das relações holísticas e interconectadas com a Mãe-Terra. Dessa forma, a educação colonial busca estabelecer uma hegemonia na forma de viver no mundo, priorizando o homem em relação à natureza e até mesmo ao seu semelhante que vive fora do centro do poder mundial. Os povos e grupos culturais que vivem à margem do centro produtor do conhecimento são considerados inferiores, subalternizados. Seus conhecimentos são transformados em práticas exóticas ou conteúdos turísticos com o intuito de serem incluídos e valorizados em suas formas de viver.

A decolonialidade nos remete a um movimento e uma educação outra, relacionada com a Mãe-Terra e com as outras formas de vida existentes fora do mundo racional, cartesiano, da ciência moderna. A educação decolonial busca sensivelmente fazer movimentos em direção ao outro, às narrativas, aos ritos, às experiências e às memórias que estão enraizadas na história e na identidade dos diferentes grupos culturais que vivem na nossa terra, denominada pelos europeus de América Latina.

O Ensino Religioso em perspectiva decolonial parte de uma metodologia inter/transdisciplinar e intercultural, buscando um intercâmbio enriquecedor entre os diferentes grupos culturais que compartilham o tempo-espço vital. Esse intercâmbio provoca um ouvir sensível da manifestação da vida do outro, base e fundamento para a construção de um outro mundo possível.

Referências

ALVES, José Matias. Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In: PALMEIRÃO, Cristina; ALVES, José Matias. *Construir a autonomia e a flexibilização curricular*. desafios da escola e dos professores. Disponível em: http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino Superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. In: *Temporalis*, Brasília (DF), ano 16, n. 32, p. 123-140, jul./dez. 2016.

Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/arti-cle/view/14064>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução N° 02, de 22 de dezembro de 2017*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução N° 05, de 17 de dezembro de 2018*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historias, corrientes, temas y filósofos*. México: Siglo XXI, 2009. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/62.Pensamiento_filosofico_Caribe.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

FUCHS, Henri Luiz. *A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala*. 2019. 199 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

FUCHS, Henri Luiz. *O sujeito e o currículo: perspectivas educacionais contemporâneas. As dimensões curriculares e a construção da identidade numa análise interdisciplinar*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

LANDER, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. *Religare*, v. 16, n. 2, dez. 2019, p. 593-614. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/44085/29312>. Acesso em: 15 jan. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Bien vivir: entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder. In: QUIJANO, Aníbal. (org.). *Des/colonialidad e bien vivir: un nuevo debate em América Latina*. Lima: Editora Universitaria Universidad Ricardo Palma, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507045047/eje3-10.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Peru Indígena*. 13(29): 11-20, 1992. Disponível em: <https://problematicasculturales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf>. Acesso em: 5 dez.2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. *Espaço do Currículo*, v. 8, n. 1, jan./abr. 2015, p. 49-64.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. **Pedagogía**. Disponível em: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidadesacademicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/pedagogia>. Acesso em: 15 fev. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

YEHIA, Elena. Descolonización del conocimiento y la práctica. Un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad/colonialidad/decolonialidad latino-americanas y la teoría actor-red. *Tabula Rasa*, n. 06, enero-junio de 2007. p. 85-114. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n6/n6a05.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

AS GRANDES FESTAS JUDAICAS: um estudo das vivências litúrgicas da família de Edith Stein

*Everaldo dos Santos Mendes*²⁹⁵

*Clélia Peretti*²⁹⁶

Palavras-chave: Edith Stein. Experiência de Deus. Decolonialidade. Religião. Interculturalidade.

Introdução

Se a ti, vizinho Deus, eu incomodo às vezes
com rude batimento no meio da noite,
é que quando em quando te ouço respirar
e sei que estás sozinho no salão.
E, se careces de algo, lá não há ninguém
que te ofereça um gole às mãos tateantes...
Sempre atento estou eu: ao menor sinal teu
eu estou muito perto.
Só existe entre nós uma fina parede,
por acaso: se houvesse, por acaso,
de tua boca ou da minha algum chamado,
ele se desfaria
sem alarde ou ruído.
De imagens tuas ela é toda feita:
imagens que em tua frente se põem — nomes.
E, tão logo se acende em mim a luz
com que te reconhece a profundidade minha,
ela some como um reflexo na moldura.
E meus sentidos, que em pouco se debilitam,
desligados de ti — ficam sem pátria.²⁹⁷

Nos últimos dias — escreve Edith Stein em 21 de setembro de 1933 —, os judeus alemães foram abruptamente arrancados de sua tranquila e natural existência, o que obrigou cada judeu a refletir sobre si mesmo, seu ser e seu destino.

²⁹⁵ Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro — PUC-Rio. Reitor do Instituto Edith Theresa Hedwing Stein — ISTEIN. CV: <http://lattes.cnpq.br/6102492484900096>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0245-4167>. E-mail: ies.istein@gmail.com.

²⁹⁶ Doutora em Teologia pela EST (2009); Pós-doutorado em Fenomenologia pelo Centro Italiano di Ricerche Fenomenologiche e Pontifícia Universidade Lateranense (Roma, 2015); Líder do Grupo de Pesquisa: Teologia, Gênero e Educação. Membro de International Academy of Practical Theology — IAPT — USA, da SOTER, ANTPECRE e NUPPER. Membro da Coordenação do FONAPER, na Coordenação da Educação Superior. Docente e pesquisadora no Curso do Bacharelado de Teologia e no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Teologia — PPGT da PUCPR. E-mail: clelia.peretti@pucpr.br.

²⁹⁷ RILKE, R. M. O livro de horas. Trad. Geir Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993, p. 20.

Nestes meses tenho pensado constantemente numa conversa que tive há alguns anos com um sacerdote religioso. Naquela conversa, ele me sugeriu que eu escrevesse, como filha de uma família judia, o que eu havia conhecido da dimensão judaica, porque as pessoas que estão fora dela sabem muito pouco a este respeito. Outras ocupações me impediram, então, de abordar com a devida seriedade o que ele me propôs. Quando em março último se organizou, com a revolução nacional, a luta contra o judaísmo na Alemanha, veio de novo a minha mente a proposta.²⁹⁸

Se eu soubesse como Hitler chegou a esse horroroso ódio contra os judeus!²⁹⁹, dizia uma das amigas judias de Edith Stein naquelas conversas nas quais as duas se esforçavam por compreender o ódio contra os judeus que se alastrava por toda Alemanha. Não obstante, os escritos programáticos e os discursos dos recém-chegados ao poder davam resposta à pergunta.

Para Edith Stein, se se projeta uma imagem desgarrada do povo judeu como em um espelho côncavo, pode ser que haja de fato tal deformação com um convencimento sincero. Pode ser que responda a algumas características individuais de casos concretos.

[...] É o povo judeu em sua humanidade, sem mais, a necessária manifestação do “sangue judeu”? Por acaso, são os grandes capitalistas, da literatura impertinente e as cabeças inquietas, que exercem um grande papel nos movimentos revolucionários das últimas décadas, os únicos ou também os mais genuínos representantes do judaísmo? [...].³⁰⁰

Naqueles dolorosos dias, em todos os setores do povo alemão encontrar-se-ia pessoas que responderiam esta pergunta com um “não”: são aquelas pessoas que tiveram a oportunidade de se aproximar da família judaica na condição de empregados, como vizinhos, como companheiros de escola e universidade; estas pessoas experienciaram na convivência com a família judaica atitudes extremamente humanas como bondade de coração,

²⁹⁸ En estos meses he pensado constantemente en una conversación que tuve hace años con un sacerdote e religioso. En aquella conversación se me sugirió el escribir lo que yo, como hija de una familia judía, había conocido de la dimensión humana judaica, porque los que están fuera de ella saben muy poco. Otras muchas ocupaciones me impidieron entonces el abordar con seriedad lo que se me propuso. Cuando en marzo último se organizó, con la revolución nacional, la lucha contra el judaísmo en Alemania, vino de nuevo a mi mente la propuesta. [Tradução nossa].

²⁹⁹ “¡Si yo supiera cómo ha llegado Hitler a ese horroroso odio contra los judíos!”. [Tradução nossa]. STEIN, E. Obras completas, I: escritos autobiográficos y cartas. Trad. Jesús García Rojo, OCD; Ezequiel García Rojo, OCD; Fco. Javier Sancho Fermín, OCD; Constantino Ruiz-Garrido, OCD. Vitoria: El Carmen; Madrid: Espiritualidad; Burgos: Monte Carmelo, 2002, p. 159.

³⁰⁰ [...] ¿Es el pueblo judío en su humanidad, sin más, la necesaria manifestación de la “sangre judía”? ¿Acaso son los grandes capitalistas, la literatura impertinente y las cabezas inquietas, que han tenido un gran papel en los movimientos revolucionarios de las últimas décadas, los únicos o también los más genuinos representantes del judaísmo? [...]. STEIN, E., op. cit, 2002, pp. 159-160.

compreensão, caloroso compartilhar e disponibilidade. O espírito de justiça destas pessoas se revolta diante do fato de que os judeus sejam condenados a uma existência de párias.

Na Alemanha, muitas pessoas contemporâneas de Edith Stein não tiveram a experiência de conviver com a família judaica, de modo especial a juventude que era educada sob a pedagogia do ódio racial. Não obstante, diz Edith Stein que as pessoas que nasceram e cresceram no judaísmo não deveriam se furtar de dar testemunho do “ser judeu” em tempos sombrios.

Por esta via, Edith Stein decide escrever sobre “a vida de uma família judia”. Não para fazer apologia ao judaísmo, mas para desenvolver e expor a “ideia” do judaísmo — defendendo-a das falsificações —, expor a religião judaica e escrever a história do povo judeu. Propõe-se, então, narrar sensivelmente as suas experiências da humanidade judia, endereçada às pessoas que desejam obter informações sobre as fontes do judaísmo com imparcialidade.

No presente estudo, optamos por pesquisar as celebrações das grandes festas da tradição judaica na família de Edith Stein. Historicamente, entre os grandes acontecimentos da vida do lar steiniano estavam, juntamente com as festas da família, as celebrações das grandes festas judaicas: sobretudo a *Pessach* [פסח] — Páscoa —, que quase sempre coincidia com a Páscoa cristã, *Rosh Hashanah* [ראש השנה] — Ano Novo Judaico —, Dia do Julgamento, no qual Deus julga cada pessoa, individualmente, de acordo com as suas ações, e faz um decreto para o próximo ano, e *Yom Kippur* [יום כיפור] — Perdão —, celebrada no mês de setembro ou outubro, a depender das diferenças existentes entre o calendário judaico e gregoriano.

1 *Pessach* [פסח]: Páscoa

No século XXI, a maioria dos cristãos desconhece que a festa dos “Ázimos” é a recordação da saída dos filhos de Israel do Egito, e que hoje celebra-se do mesmo modo como a celebrou o Senhor com seus discípulos quando instituiu o sagrado sacramento do altar e despediu-se deles. De acordo com Edith Stein, desde que o templo de Jerusalém foi destruído, deixou-se de sacrificar o cordeiro, mas continua sendo presidida pelo “pai de família”, que recita as orações prescritas, faz a distribuição do pão ázimo e das ervas amargas [que recordam a aflição do desterro] e dá a bênção do vinho, lendo o relato da libertação do povo do poder do Egito.

No Êxodo está escrito:

Durante sete dias comereis pães ázimos. Desde o primeiro dia tirareis o fermento das vossas casas, pois todo o que comer algo fermentado, desde o primeiro dia até o sétimo, essa pessoa será eliminada de Israel. No primeiro dia tereis uma santa assembleia e, no sétimo dia, uma santa assembleia; nenhuma obra se fará neles, e vós preparareis somente o que cada um deve comer. Observeis, pois, a festa dos Ázimos, porque nesse dia é que fiz o vosso exército sair da terra do Egito. Vós observareis este dia em vossas gerações, é um decreto perpétuo. No primeiro mês, no dia catorze do mês, à tarde, comereis os ázimos até a tarde do dia vinte e um do mesmo mês. Durante sete dias não se achará fermento em vossas casas; todo aquele que comer pão fermentado será eliminado da comunidade de Israel, seja ele estrangeiro ou natural do país. Não comereis pão fermentado; em todo lugar em que habitardes comereis ázimos”.³⁰¹

Na casa de Edith Stein, as festas eram desenvolvidas com essa consequência voluntária, peculiar do espírito judaico: durante uma semana completa não se tolerava o uso de pão com fermento, nem outro alimento qualquer com fermento; nem se quer podia haver em casa. No caso de uma família numerosa, necessitava-se de dispor de uma boa reserva de pão sem fermento [*Mazzen*]. Para produção dos pães, encarregava-se grandes padarias, detalhando-se como deviam ser feitos, e sob a esteita vigilância dos rabinos. De acordo com Edith Stein, os pães eram recebidos antes da grande festa, embrulhados em grandes rolos de papel cinza ou marrom e não se podia tocar antes da primeira tarde do *Seder* [chamada assim pela rígida *ordem* pela qual se tomava a comida].

No dia da preparação anterior à festa, toda casa estava levantada. Recolhia-se todo alimento fermentado; reunia-se os restos de pães e queimava-se. Não só isto, a própria vasilha que continha os alimentos com fermento era recolhida no sótão, trazendo-se outra vasilha que estava guardada durante o ano todo e que neste dia deveria ser higienizada com todo cuidado. No dia da preparação, as mulheres hebreias tinham muito trabalho, sentindo-se felizes quando chegava a noite e, com ela, começava a festa. Na família de Edith Stein, a festa judaica começava de véspera, à tarde, quando despontava a primeira estrela no céu. Nas palavras de Edith Stein: “[...] a mim me correspondia um papel especial: a liturgia da tarde do Seder continha uma série de perguntas que o filho menor interroga por que se faz nessa noite coisas tão distintas das outras noites [...]”.³⁰²

Por fim, o pai de família contestava e esclarecia com isto o significado de cada rito de tradição judaica. Na festa da Páscoa, Edith Stein vivenciava algo doloroso no seio de sua

³⁰¹ Ex 12, 15-20.

³⁰² “[...] A mí me correspondía un papel especial: la liturgia de la tarde del Seder contenía una serie de preguntas con las que el hijo menor interroga por qué se hacen en esa noche cosas tan distintas a las de las otras noches [...]”. STEIN, E. op. cit., 2002, p. 201.

família durante as celebrações: sentia que só participava com devoção sua mãe [Augusta Courant] e as crianças. Seus irmãos — que deveriam fazer as orações no lugar do finado [Siegfried Stein] — não as faziam de modo digno. No caso de ausência do irmão mais velho, o irmão mais novo assumia o papel do cabeça da família. Não obstante, Edith Stein diz que era perceptível — com demasiada clareza — que interiormente ria do ato litúrgico que celebrava.

2 *Rosh Hashanah* [ראש השנה]: Ano Novo Judaico

Historicamente, celebra-se o Ano Novo Judaico por dois dias. Na véspera, começa-se com um jantar de festa. Para este jantar, a ama da casa — como na celebração de todos os sábados — um *Barches*, um fino pão branco, de acordo com o prescrito, em forma de largas tranças. Na festividade de Ano Novo deveria ser em forma redonda. Este pão é para acompanhar a carne. No início da refeição, corta-se o pão e cada pessoa recebe uma trança, sendo a distribuição de acordo com a idade. Mas antes de começar a comê-lo, reza-se a bênção: “Louvado sejas Tu, Deus, Senhor do mundo, que faz dar fruto a terra”. Nesta noite também havia na casa de Edith Stein mel e as primeiras uvas. De acordo com Edith Stein, sua mãe não tomava nunca estes alimentos antes do Ano Novo. Nas horas do café, preparava-se uma boa quantidade de tortas extraordinárias que eram servidas. Na festa em casa, as orações prescritas para a tarde de Ano Novo não eram tão extensas como as da tarde do *Seder*. Nas sinagogas, havia grandes cerimônias religiosas na véspera e nos dias festivos.

3 *Yom Kippur* [יום כיפור]: Perdão

Na religião judaica, a festa mais solene é a do Perdão: o dia em que antigamente o sumo sacerdote entrava na *sancta sanctorum* e oferecia por si mesmo e por todo o povo o sacrifício de reconciliação, apresentando o bode expiatório que carrega os pecados de todo o povo, sendo enviado ao deserto. Na década de 30, não se fazia mais isto, mas celebrava-se com orações e jejuns, e as pessoas que conservam algo do espírito judaico visitavam o templo naquele dia. Edith Stein — sem depreciar os ricos manjares das outras festas — sentia-se atraída sempre pelo costume de se jejuar 24 horas por dia, vindo a gostar mais da festa do *Yom Kippur* [יום כיפור] do que das demais festas da tradição judaica.

Na véspera, devia-se jantar ainda com a luz do dia, pois ao aparecer a primeira estrela, iniciava o ofício na sinagoga. Nessa noite, não só sua mãe ia à sinagoga, mas também a

acompanhavam suas irmãs maiores, e inclusive os irmãos consideravam um dever honroso a presença. No que tange à liturgia, diz Edith Stein que as velhas melodias solenes desta tarde atraíam inclusive pessoas pertencentes a outras crenças religiosas. Na manhã seguinte, sua mãe se levantava um pouco mais tarde do que o acostumado, e mesmo assim era a primeira de todos. Passava nas camas de todos os filhos, dos quais se despedia carinhosamente, pois ela permanecia na sinagoga o dia todo.

Edith Stein, desde pequena, ia à singoga na celebração dos defuntos no dia do Perdão, juntamente com seus irmãos. Para sua mãe este gesto celebrativo era sagrado, por recordar a morte do seu pai. Dia e noite reluziam em sua casa dois grandes e grossos círios em memória dos mortos. No cair da tarde, geralmente um de seus irmãos trazia sua mãe para casa. Havia um momento especialmente alegre quando novamente a família se reunia após superar bem o dia. Para Edith Stein, a obrigação do jejum compreende aos meninos que já cumpriram 13 [treze] anos e às meninas que já completaram os 12 [doze].

Por sua parte, teria guardado com gosto, mas aos 12 [doze] anos estava muito delicada, permitindo-se só a abstinência até o meio dia. Não obstante, a partir dos 13 [treze] anos ela não deixou de observar o jejum sempre, e nenhum de seus irmãos deixava de fazer o jejum, mesmo que nem todos compartilhavam com a fé de sua mãe e fora de casa não praticavam as prescrições ritualísticas.

Para Edith Stein, o dia do Perdão tinha um significado especial: ela nasceu neste dia, e sua mãe considerava sempre a festa do *Yom Kippur* [יום כיפור] como o dia do seu aniversário, embora o dia das felicitações e dos presentes era sempre dia 12 de outubro. Este fato valorizava a mãe de Edith Stein extraordinariamente, e parecia-lhe que sua atitude materna, mais do que qualquer outra coisa, havia sido a causa de ser tão querida sua filha caçula.

4 Narrativas Decolonias

No âmbito do Ensino Religioso, propomos como metodologia a historiobiografia. Trata-se de uma abordagem terapêutico-educativa, cunha por Dulce Critelli, que intenciona a redescoberta do sentido da vida por meio da compreensão da história pessoal.³⁰³ Na prática educativa do Ensino Religioso, recomendamos para um primeiro momento uma exposição das vivências litúrgicas da família de Edith Stein, chamando à atenção para a singularidade da experiência de sentido último para a existência. Por conseguinte, a proposta para uma

³⁰³ CRITELLI, D. M. **História pessoal e sentido da vida**: historiobiografia. São Paulo: EDUC, 2016.

decolonização da diversidade das experiências religiosas — experiências de Sagrado³⁰⁴ — é possibilitar aos/às discentes a narrativa de suas vivências religiosas, singularmente consideradas.

Pedagogicamente, a narrativa da história pessoal de cada estudante faz emergir o sentido da vida. Na cena da existência, é juntando história e sentido que a narrativa enreda os eventos transformando a vida em biografia.³⁰⁵ Dulce Critelli diz que “só quando narrada, essa história é capaz de revelar uma biografia”.³⁰⁶ Partindo do método historiobiográfico, a biografia de uma pessoa só pode ser identificada à medida que cada discente descobre a história que sua história narra.³⁰⁷

Angela Ales Bello entende por vida natural a vida de cada “eu” e de todos “nós”. Trata-se do terreno a partir do qual expressamos os nossos juízos e construímos as nossas crenças e da vida ligada a uma normalidade “estável”. Por “normal”, entendemos aquilo que é aceito pelos indivíduos pertencentes a determinado grupo. Neste sentido, o termo “natural” quer apontar o que é cotidiano, normal e tradicional. Do ponto de vista natural, ter experiência significa “receber”. Nela, todos os interesses teóricos e os interesses de verdades estão ligados à simples experiência, aos hábitos presentes no âmbito do horizonte do mundo-da-vida: “[...] o mundo da tradição, [...] que caracteriza a unidade de um povo, cujos membros têm em comum um conjunto de objetos iguais para todos [...]”.³⁰⁸

Destarte, como está em relação o cosmos, o mundo dos seres humanos — como seres naturais — e mundo dos animais, está em comum o mundo da cultura. Empaticamente, configura-se a distinção entre o nosso mundo e o mundo “alheio” ao qual podemos acessar, muito embora isso ocorra sempre partindo do nosso “eu”.³⁰⁹

5 Considerações Finais

Historicamente, o judaísmo revelou uma liturgia desenvolvida: tempos fortes de oração para cada dia e para as grandes festas e uma série de cerimônias religiosas que ocupam

³⁰⁴ LIMA VAZ, H. C. de. A experiência de Deus. In: BETTO, F. *et al.* **Experimentar Deus hoje**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

³⁰⁵ MUCHAIL, S. T. Apresentação. In: CRITELLI, D. M. **História pessoal e sentido da vida: historiobiografia**. São Paulo: EDUC, 2016.

³⁰⁶ CRITELLI, D. M. **História pessoal e sentido da vida: historiobiografia**. São Paulo: EDUC, 2016, p. 67.

³⁰⁷ MUCHAIL, S. T. Apresentação. In: CRITELLI, D. M. **História pessoal e sentido da vida: historiobiografia**. São Paulo: EDUC, 2016.

³⁰⁸ ALES BELLO, A. **Culturas e religiões: uma leitura fenomenológica**. Trad. Antonio Angonese. Bauru, SP: EDUC, 1998, p. 46.

³⁰⁹ ALES BELLO, A. **Culturas e religiões: uma leitura fenomenológica**. Trad. Antonio Angonese. Bauru, SP: EDUC, 1998.

grande parte do dia. Desta liturgia — composta por salmos e leituras bíblicas — surgiu a liturgia da Igreja. Na práxis pedagógica do Ensino Religioso, a proposta de colocar em harmonia a narrativa das vivências litúrgicas da família de Edith Stein e a historiobiografia de estudantes do Ensino Fundamental possibilita a busca de novos sentidos, configurados no cenário decolonial de culturas e religiões.

Edith Stein — judia, filósofa, carmelita, mártir, que traz em sua intensa vida uma síntese dramática de nosso século³¹⁰ — foi abruptamente assassinada no campo de extermínio de Auschwitz — em 9 de agosto de 1942 —, vítima das atrocidades do ódio contra os judeus, levado às últimas consequências, juntamente com sua irmã Rosa Stein. Na Praça de São Pedro [Roma], em 11 de outubro de 1998, o Papa João Paulo II canonizou Edith Stein [Santa Teresa Benedita da Cruz].

Por fim, após Auschwitz, restou-nos uma pergunta intrigante no terreno da teologia: nos nossos dias, quem são os “judeus”? No **Grande sertão**: veredas, diz Riobaldo: “[...] viver — não é? — é muito perigoso. Porque ainda não se sabe. Porque aprender-a-viver é o que é o viver, mesmo. O sertão me produz, depois me engoliu, depois me cuspiu do quente da boca [...]”³¹¹ Mas a questão, talvez, seja aquela levantada por Mário Quintana: “— Caim, o que fizeste do teu Deus?!”³¹²

Referências

ALES BELLO, A. **Culturas e religiões**: uma leitura fenomenológica. Trad. Antonio Angonese. Bauru, SP: EDUSC, 1998

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2008.

CRITELLI, D. M. **História pessoal e sentido da vida**: historiobiografia. São Paulo: EDUC, 2016.

JOÃO PAULO II, P. **Em nome de Deus... em nome da Igreja... em nome da Humanidade**. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

LIMA VAZ, H. C. de. A experiência de Deus. In: BETTO, F. *et al.* **Experimentar Deus hoje**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

QUINTANA, M. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

³¹⁰ JOÃO PAULO II, P. **Em nome de Deus... em nome da Igreja... em nome da Humanidade**. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

³¹¹ ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 601.

³¹² QUINTANA, M. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015, p. 70.

RILKE, R. M. **O livro de horas**. Trad. Geir Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

STEIN, E. **Obras completas, I: escritos autobiográficos y cartas**. Trad. Jesús García Rojo, OCD; Ezequiel García Rojo, OCD; Fco. Javier Sancho Fermín, OCD; Constantino Ruiz-Garrido, OCD. Vitória: El Carmen; Madrid: Espiritualidad; Burgos: Monte Carmelo, 2002.

A AÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE ALTERIDADE NAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO EM SANTA CATARINA

*Gilberto Oliari*³¹³

Palavras-chave: Alteridade; Ensino Religioso; Ação Pedagógica Escolar.

1 Introdução

Sabemos que os desafios voltados ao campo escolar são de grande relevância para o desenvolvimento humano e para o reconhecimento da dignidade da diversidade da vida. Um desses desafios implica na formação de sujeitos para o respeito e a convivência com pessoas, culturas e tradições religiosas diferentes. Todos os componentes curriculares (ou mesmo as áreas de conhecimento), que compõem o currículo escolar têm como tarefa desenvolver conteúdos, habilidades e competências que possibilitem aos sujeitos (professores/as e alunos/as) reconhecer essa diversidade e mesmo conviver de modo respeitoso com o diverso, que é um pressuposto da alteridade.

Nesse sentido, o presente texto parte da questão: como os/as professores/as de Ensino Religioso de Santa Catarina, abordam temáticas voltadas à alteridade em suas aulas cotidianas? E tem como objetivo refletir sobre a abordagem temática e metodológica da alteridade nas aulas de Ensino Religioso de professores/as do Estado (inseridos nas diversas redes: particulares, estadual e municipais). Partimos de alguns indicativos teóricos para pensar os modos possíveis e necessários de abertura pedagógica para a aprendizagem da pluralidade humana na escola.

2 - Fundamentação Teórica

A contemporaneidade tem exigido de pensadores/as, filósofos/as, professores/as e pesquisadores/as novos/outros modos de pensar e de fazer educação. No ano de 1996 (mil novecentos e noventa e seis) Tomaz Tadeu da Silva nos indicava que devemos construir currículos e práticas pedagógicas descolonizantes

³¹³ Doutorando em Educação da UFSM. Professor da Educação Básica do Estado de Santa Catarina. Contato: gilba@unochapeco.edu.br

[...] voltados para a abertura e a dissidência, para a transgressão e a subversão, para a disseminação e a pluralidade, para a desestabilização e a interrupção, para o movimento e a mudança e não para uma educação e um currículo centrados no fechamento e no conformismo, na sujeição e na submissão, no ódio e na separação, na fixação e estabilização, no imobilismo e na permanência. Em suma, para uma educação e para um currículo que multipliquem os significados, em vez de se fechar nos significados recebidos dominantes, uma educação para a insurreição e para a transgressão de fronteiras (SILVA, 1996, p. 209).

Nesse sentido, é preciso nos perguntarmos: para que desejamos um currículo, ou mesmo práticas educativas, voltadas para a abertura, para a disseminação da pluralidade? Afirmaria que precisamos considerar a pluralidade para continuarmos existindo a partir das diferenças e igualdades que definem a alteridade (ARENDR, 2008). Essa continuidade da existência da alteridade só acontece porque, como nos afirma Gadotti (2019, p. 16) “A matéria prima do educador deve ser o futuro” pois, “[...] aprendemos para sermos melhores e melhorar o mundo em que vivemos” (p, 17).

Essa tarefa na escola deve ser considerada por todos os componentes curriculares, visto que todos e cada um possui direcionamentos específicos que incidem na identidade dos/as alunos/as cotidianamente. No Ensino Religioso não é diferente, pois nele também acontecem ações pedagógicas. Assim, entende-se por ação pedagógica o conjunto de atividades propostas pelos professores para o desenvolvimento de uma temática. Essas ações são fruto das relações humanas que se estabelecem no cotidiano da escola, por isso não podem ser mecânicas; devem ser realizadas de modo significativo, com a intenção de motivar os alunos para a aprendizagem da temática e para a mobilização dos conhecimentos com vistas ao desenvolvimento das habilidades propostas nos currículos (RIGUE, OLIARI, STURZA, VEIGA, 2019)

No Estado de Santa Catarina, encontramos o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), que apresenta indicativos conceituais, metodológicos e avaliativos para todos os anos de escolaridade do ensino fundamental (desde o processo de alfabetização) e para todos os componentes curriculares que são desenvolvidos nas escolas do Estado. Nesse íterim, encontramos o Ensino Religioso, com indicações que vão desde o primeiro ano do Ensino Fundamental ao Nono ano da mesma etapa. Este componente curricular encontra-se dividido em três unidades temáticas (que se complementam): (1) Identidades, diversidades e alteridade; (2) Manifestações Religiosas; (3) Crenças religiosas e filosofias de vida.

Voltamos nossa atenção para uma unidade temática: Identidades, diversidades e alteridade. De acordo com o documento base, essa unidade temática deve ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental considerando-se que nela

[...] pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridade), da compreensão dos símbolos e dos significados e da relação imanência e transcendência (SANTA CATARINA, 2019, p. 473).

Desse modo, o componente curricular é organizado em seis objetos do conhecimento (que podem ser entendidos como temas menores a serem desenvolvidos na escola): o eu, o outro e o nós; imanência (material) e transcendência (espiritual); o eu e os ambientes de convivências; memórias e símbolos sagrados; espaços e territórios sagrados; diversidade e direitos humanos. Dentro desses objetos do conhecimento encontramos 25 (vinte e cinco) objetivos de aprendizagem, que referem-se à aquisição das habilidades e competências referentes a alteridade, os quais desafiam as ações pedagógicas dos professores de ensino religioso, com essa temática.

3 - Metodologia

Os dados abaixo apresentados foram coletados entre os dias sete (07) e dez (10) do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte (2020). Referem-se à síntese de um questionário, enviado aos professores de Ensino Religioso de Santa Catarina através de um 'Formulário Google', aos participantes de um Grupo de Whatsapp intitulado CR/ER-SC, o qual agrupa aproximadamente cento e trinta (130) participantes (dados do dia 18/01/2021). O total de professores que responderam à pesquisa foi de quarenta (40) participantes. O formulário era composto por onze (11) perguntas, as quais serão apresentadas no próximo item, juntamente com as respostas recebidas.

4 - Resultados e discussão

A primeira questão referia-se a qual região do Estado de Santa Catarina o/a professor/a atuava. Assim, responderam os participantes: 35% atuavam na região do Vale do Rio Itajaí; 32,5% na região Oeste; 17,5% na região Sul; 12,5 % na região Leste e 2,5% atuavam na região Norte do Estado. Desse modo, pode-se constatar que professores de Ensino Religioso atuantes em todas as grandes regiões do Estado responderam à pesquisa. A grande maioria dos respondentes atua em escola pública 97,5% enquanto que apenas 2,5%

(equivalente a um respondente) atua em escola privada (conteúdo solicitado na segunda questão do formulário).

Relativo ao curso de Graduação dos/as professores/as que responderam (relativos à terceira questão - múltipla escolha) 85% afirmaram possuir graduação em curso de Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso; 7,5% afirmaram serem graduados em História; 5% em outras graduações (Letras e Sociologia) e 2,5% possuíam graduação em pedagogia. Pode-se perceber também que muitos/as professores/as de Ensino Religioso possuíam formação em mais de um curso de graduação, conforme apontaram na questão quatro (4) do formulário (questão descritiva). Há professores que possuem cursos de graduação em Filosofia, em História, em Sociologia, em Letras e, em muitos desses casos, possuem graduação também em Ciências da Religião, o que pode demonstrar que esses/as professores/as buscam ampliar seus saberes e ampliar suas áreas de atuação.

Do total, os 100% afirmaram que conheciam e já tinham lido o Currículo Base do Território Catarinense (conteúdo solicitado na quinta questão). Ao serem questionados na pergunta de número seis (6) sobre o trabalho com algum tema específico sobre alteridade os 100% afirmaram abordar algum conteúdo em suas aulas.

Na questão de número sete (7): Quais temas específicos sobre alteridade você trabalha com seus alunos?, assim responderam os professores: Reconhecimento da diversidade cultural e religiosa - 97,5 %; As relações pessoais entre o Eu, o Outro e o nós - 90%; Identificação e diferenciação de identidades - 80%; Reconhecimento de espaços, costumes, ritos, textos e narrativas sagradas de outras tradições religiosas - 90%; Identificação, problematização e discussões acerca de atos que caracterizam violência contra os Direitos humanos e da Terra e do Outro - 80%; Reconhecimento do direito à liberdade de crença, de consciência e de convicção - 95%; Compreensão dos conceitos: laicidade, religião, crença, religiosidade, espiritualidade e filosofias de vida - 87,5%; Problematização de processos de exclusão e desigualdade estimulados por crenças ou ideologias religiosas - 57,5%; Problematização sobre a implicação da atuação de instituições religiosas em um Estado laico - 52,5%; Problematização da vida como experiência existencial na coletividade 67,5%; (vale destacar que nesta questão, os professores respondentes poderiam assinalar mais de uma resposta)

Quando perguntados em quais séries/anos do Ensino Fundamental você trabalha esse tema/conteúdo? (questão número 8), assim responderam: 92,5% - 6º ano; 95% - 7º ano;

97,5% - 8º ano; 92,5% - 9º ano; 32,5% afirmaram trabalhar esse tema/conteúdo nos anos iniciais.

Na questão de número nove (9), que era uma pergunta de resposta descritiva, os professores foram convidados a descrever brevemente, quais metodologias de ensino e aprendizagem utilizavam. Apresentaremos abaixo, algumas respostas apresentadas:

Normalmente, a partir do conhecimento das verdades de cada um, com pesquisas com a família e socialização com a turma. Debates, textos, vídeos (Res. 10).

Utilizo vídeos, filmes, músicas, reportagens, textos, curta metragem..., que possibilitam reconhecer o outro em sua diferença e também a identificação do eu. Nas aulas eu sempre gosto de partir do que os alunos sabem primeiro, sua compreensão, para depois elaborarem um novo conhecimento e/ou aprimorar o que já sabem. Atividade individual e em grupos (Res. 20).

Procuro trabalhar com diversas metodologias, mas sempre através do Diálogo com e entre o grupo, oportunizando questionamentos, pesquisas, leituras, interpretação e análise de textos, de imagens-fotos, visualização e análise de vídeos, slides com imagens e explicações, conhecimento de objetos simbólicos, arquitetura, sempre mediando de forma que o processo ensino/aprendizagem, sobrevenha de ressignificação de saberes, analisando, reconhecendo, respeitando e valorizando o outro, e a si mesmo, como integrante da diversidade cultural religiosa. Possibilitando-os analisar criticamente a sociedade, e a compreender melhor às tradições religiosas e filosofias de vida em contextos e épocas distintas para superação de possíveis preconceitos, discriminação e intolerância que possam existir (Res. 27).

Sempre partindo do Eu, meu reconhecimento como pessoa, da minha história, em todos os aspectos. Só consigo reconhecer o outro, estando bem resolvido com o Eu (Res. 28).

Aula expositiva, com uso de multimídia, leituras, dinâmicas em grupos com diferentes práticas como encenações, contação de histórias, seminários, entre outras (Res. 36).

Usando textos reflexivos, exemplos de atitudes que devemos desenvolver com o outro, questionamentos, atividades para identificar atitudes concretas de alteridade, vídeos (Res. 38).

Relativo à questão de número dez (10), os/as professores/as foram convidados a comentar sobre a necessidade de temas/conteúdos sobre Alteridade na formação inicial e/ou continuada de professores/as.

Professores precisam conhecer seus colegas e darem oportunidade para a interdisciplinaridade (Res. 18).

É importante principalmente quando o professor atua sem a formação específica, um exemplo das colegas dos anos iniciais em que sua formação de pedagogia em que a alteridade não foi assunto de grande explanação. E devido a diversidade existente é preciso que o aluno possa se identificar, se sentir incluso na sociedade e ao mesmo tempo em que defenda o direito do outro também ser identificado e incluso na sociedade (Res. 20).

É imprescindível que encontremos conteúdos bem elaborados para servir de orientação para nós professores. A falta de material é muito prejudicial para a uniformidade dos conteúdos da bncc a serem aplicados nas escolas por diferentes professores (Res. 25).

Há uma carência muito grande nas formações dos professores, principalmente nos anos iniciais, onde é a base de tudo. Com 12 anos de experiência na área percebo que quando há um trabalho bem feito na base facilita muito uma continuidade.. (Res. 34).

Considero crucial que esse tema [seja abordado] em todos os momentos, tanto na formação inicial como na continuada, devido sua relevância na Disciplina de Ensino Religioso, na prática pessoal e profissional do docentes da área (Res. 36).

Desejamos ainda destacar algumas observações apresentadas pelos professores, na questão descritiva de número dez (10):

Penso ser essencial o tema/assunto Alteridade, para formação integral dos professores e estudantes, para uma educação na e para a Alteridade. Além de ampliar ainda mais os conhecimentos referentes à diversidade cultural religiosa, contribuem para a formação de todo profissional, seja na sensibilidade, ética, política e outros. Possibilitando-nos uma visão mais ampla e de reconhecimento do outro e de nós mesmos como agentes de transformação social e produtores de cultura. Dessa maneira contribuiremos para viabilizar aos estudantes uma autonomia mais sólida e responsável, expandindo a capacidade de diálogo com o diferente e suas diferenças, se reconhecendo como sujeito integrante na promoção de direitos humanos e da vida. Ampliando as possibilidades de aprendizagem da diversidade cultural e religiosa contribuindo para a vida em sociedade (Res. 27).

Sua necessidade está na prática diária entre as atitudes e também na fala que se desenvolveu erroneamente por muitos anos até na atualidade. como por exemplo : " cada um cuida do seu nariz ", é dever de cada um de nós cuidarmos um do outro, isto é se importar com seu semelhante, não de maneira de se intrometer na vida alheia, mas sim zelar e proteger a vida coletivamente (Res. 38).

Na questão de número onze (11), o total de respondentes (100%) autorizaram que suas respostas fossem utilizadas para fins de produção de artigos científicos e divulgação destes mantendo o sigilo dos respondentes.

Considerações finais

Como resultados parciais, podemos apontar que há um alinhamento entre os prelúdios do Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e o que os/as professores/as respondentes apresentaram em suas respostas ao formulário. Pode-se afirmar que pode estar ocorrendo uma decolonização de saberes nas aulas desses/as professores/as visto que cada um/a à seu modo está preocupado em desenvolver a temática da alteridade nas aulas de ensino religioso. Até porque, na tangente da metodologia utilizada por eles/as, muitos/as utilizam o diálogo como instrumento para o conhecimento e o reconhecimento das temáticas de estudo.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *A Condição humana*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2008. 10ª Edição.
- GADOTTI, Moacir. *A escola dos meus sonhos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da educação. *Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

RIGUE, Fernanda Monteiro; OLIARI, Gilberto; STURZA, Raquel Brum; VEIGA, Adriana Moreira da Rocha. Ação Pedagógica na Formação de Professores: um olhar para o 'entre' das relações humanas. In: FELTRIN, Tascieli; RIGUE, Fernanda Monteiro; BATISTA, Natália Lampert. *A formação de professores no Brasil: historicidade, subjetividade, gênero, professoralidade e docências tradicionais e contemporâneas*. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE

*Wellcherline Miranda Lima*³¹⁴

*Evanilson Alves de Sá*³¹⁵

Palavras-chaves: Educação Escolar indígena; Formação docente; Educação Intercultural; Prática pedagógica; Escola indígena

1 Introdução

De abordagem qualitativa, a pesquisa investiga a formação continuada de professores indígenas ofertada pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, que ocorre nas aulas atividades em uma escola indígena, e como esse processo formativo se relaciona com a prática pedagógica na perspectiva da efetivação da educação intercultural.

Mediante a observação participante, pretendemos identificar elementos presentes na formação continuada de professores indígenas que podem contribuir para a desconstrução da visão eurocêntrica na perspectiva de afirmar a interculturalidade como princípio educativo.

Nesse contexto, a formação inicial dos professores indígenas se desenvolve em cursos de licenciaturas diversas, como condição para o ingresso no magistério e, em caráter complementar, na modalidade de formação continuada em serviço no interior da escola indígena, respaldando-se em saberes e conhecimentos específicos presentes no território tradicional marcado por diversas lutas.

Para cumprir com o propósito deste estudo, o artigo apresenta a seguinte estrutura: 1. Introdução; 2 Educação Escola Indígena: fundamentação e conceitos; 2.1 Formação de Professor: um breve olhar; 2.2 Interculturalidade e os desafios na prática pedagógica; 3 Metodologia; 4 Resultados e Discussão; 5 Considerações Finais; e Referências.

2 Educação Escola Indígena: fundamentação e conceitos

Ao considerar o que preconiza o art. 205 da Constituição Federal de 1988, que concebe o direito à educação como um direito humano e, assim concebido, caracteriza-se

³¹⁴ Doutora em Ciências da Religião pela UNICAP. Atua na Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Contato: wellcherline@gmail.com

³¹⁵ Doutorando em Ciências da Religião pela UNICAP. Professor da AESET. Contato: evanilsonadv@gmail.com

como universal, interdependente, indivisível, e, por sua natureza, auto evidente observa-se que a universalidade se ancora na expressão “direito de todos”. Sendo assim, indivisibilidade e interdependência ligam-se à premissa de que um direito não se efetiva pela metade ou em partes e a de que um direito não se sustenta na ausência de outros; a auto evidência versa sobre a capacidade humana de identificar quando a dignidade da pessoa humana se encontra ou não em processo de degradação (LIMA; SÁ, 2016).

Nesse prisma, deram-se as origens das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 4.024/61 – Lei nº 9.394/96) que em muito contribuíram para expansão do ensino e progressiva universalização. Mais recente, a Lei nº 9.394/96, promulgada sob a égide do Estado Democrático de Direito, pauta-se no respeito intransigente à dignidade da pessoa humana.

Portanto, com substrato no direito as diferenças e as diversidades, a Educação escolar indígena, fortalecida com e nas lutas cotidianas dos povos indígenas, neste caso, os Povos Indígenas em Pernambuco, adotam como expressão de ordem:³¹⁶ “Se educação é um direito tem que ser nosso jeito”. Mediada por essas pautas, a Educação Escolar Indígena chama para si o modelo educativo de caráter diferenciado, intercultural e bilíngue (BRASIL, 2000).

Assim, preceituam as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica ao reafirmar os “princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade” (BRASIL, 2012), como norteadores da prática pedagógica.

Nesse contexto, para que as escolas fossem respeitadas e pudessem de fato oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural integrada ao cotidiano das comunidades indígenas, fez-se necessário a criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do País. A criação da categoria escola indígena pautou-se na compreensão de que, no Brasil contemporâneo, há uma diversidade de povos indígenas com estilos próprios de organização social, política e econômica, com línguas maternas, crenças, tradição, costumes que se diferenciam na sociedade nacional (BRASIL, 1999).

Compreendida como uma experiência pedagógica singular, a escola indígena demanda das agências governamentais a promoção das “adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural” (BRASIL, 1999).

³¹⁶ A expressão citada no corpo do trabalho encontra-se afixada em um cartaz no hall de entrada da escola.

Coerente com o reconhecimento da diversidade cultural, a LDBEN/96 define como um dos princípios norteadores do ensino no território nacional, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural, bem como do bilinguismo concebido com especificidade linguística presente em alguns povos.

2.1 Formação de Professor: um breve olhar

A formação continuada de professores indígenas, fundamenta-se na desconstrução da visão eurocêntrica, que privilegia a cultura europeia e menospreza as demais culturas, materializadas nas concepções sobre o currículo e em práticas escolares vigentes (WALSH, 2002).

Compreende-se por eurocentrismo o processo que desencadeou a formação de estruturas de poder na Europa, iniciando-se com a “emergência [de] núcleos políticos que conquistaram seu espaço de dominação e se impuseram aos diversos e heterogêneos povos [...]”. (QUIJANO, 2005 p.130).

No Brasil, o eurocentrismo levou ao genocídio-epistemicídio de povos e culturas, inserido em processos perversos de subjugação de índios e negros, aniquilando, assim, diversidades e diferenças próprios a esses povos. As referidas práticas, adentraram à escola no fazer pedagógicos de professores e estudantes.

A formação continuada dos professores indígenas, enquanto possibilidade de ruptura com modelo eurocêntrico, apresenta-se como necessária à mudança deste contexto, considerando que parte dos professores ainda não reconhece a diversidade e a diferença como direito, própria ao eurocentrismo (QUIJANO, 2005).

Observa-se ainda a ausência de uma estratégia de valorização da diversidade no currículo. Esses fatores desencadeiam tensões, conflitos e indiferenças prejudiciais aos processos educativos. A permanência de pensamentos distorcidos em relação aos povos indígenas e outros sujeitos potencializam preconceitos e discriminação enraizados em nossa sociedade.

Os povos indígenas partilham de ideias diferentes sobre Educação Escolar e Educação Indígena, a primeira sistematiza os conhecimentos para o processo de aprendizagem, consiste na escolarização do indivíduo; a segunda é a que prepara o “guerreiro”, o ser indígena para permanência e sustentabilidade do povo ao qual pertence, por isso a educação indígena é considerada pelos povos como a que se aprende na vivência e

na comunidade. Com base nesses argumentos, os povos indígenas defendem que o processo de escolarização deve ser realizado mediante a inserção do nativo no magistério.

2.2 Interculturalidade e os desafios na prática pedagógica

Na observação participante das aulas atividades ocorridas na escola indígena, verifica-se que os professores indígenas depõem que se faz necessário uma leitura crítica do mundo, para intervir na reinvenção da sociedade, como forma de desconstruir a visão eurocêntrica de mundo.

Conforme Walsh (2002, p.15) a Interculturalidade pode ser observada na escola com base nas perspectivas funcional, crítica e relacional. A Interculturalidade “relacional” é observada na escola indígena desde que essa faz referência de forma básica e geral ao contato e intercâmbio entre culturas.

Durante a execução das atividades nessa escola foram observadas nas aulas atividades, em destaque no componente de Ensino Religioso no Ensino Fundamental - Anos Finais, dos professores indígenas e os conteúdos vivenciados em suas aulas. Os conteúdos apresentados contêm elementos que envolvem a memória dos mais velhos da comunidade, considerados por eles como os detentores do saber, por exemplo, pajé, cacique e lideranças.

Os conteúdos detêm os conhecimentos específicos da cultura e história daquele povo indígena. Sendo assim, os estudantes desse grupo são levados para as salas de aula e passam a obter esses conhecimentos de forma sistematizada, contribuindo com a sua formação, o que Walsh considera como interculturalidade relacional.

As fontes dos conteúdos relacionados à cultura e história do povo estão presentes na formação específica e diferenciada, como mapa da terra, trabalhos de pesquisas referentes ao povo, e outros espaço dentro do território tradicional. Esses conteúdos são resultados de coletas dos professores indígenas, os quais são textos produzidos e trabalhados na sala de aula com a temática indígena.

A prática pedagógica apresentada pelos professores de Ensino Religioso no Ensino Fundamental na escola indígena investigada referente ao objeto de conhecimento Filosofia e Religião, no 7º ano, apresenta características “funcional”, pois, durante a regência o professor indígena buscou apenas promover o diálogo, a convivência e a tolerância, sem a devida problematização.

Um sistema que introduz políticas denominadas “específicas” para os povos indígenas, prenehe da lógica multiculturalista funcional, pautado na simbiose dos valores do mundo

moderno e do mundo colonial, como estratégia política visa incluir os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado que nunca está saciado. Assim, o interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais.

Na educação formal o interculturalismo funcional se volta aos aspectos da: [...] “universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógico” (SACAVINO, 2014, p. 05).

A autora considera que o problema da existência da interculturalidade funcional está relacionado a “um crescente mal-estar entre os profissionais da educação”, envolvendo “insegurança, stress, angústia” que parecem cada vez mais acompanhar o cotidiano docente. Sua atuação profissional é frequentemente questionada” (SACAVINO, 2014, p. 06). As tensões sociais que se materializam de forma cada vez mais intensas nos espaços escolares, de modo geral, não se coadunam com as reais demandas formuladas nas práticas sociais de professores e estudantes.

Sacavino (2014) alerta que o impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação sobre os processos de ensino e aprendizagem determinam a procura por novas metodologias de ensino. O destaque para evidenciar as novas metodologias é a primordialidade de se “reinventar a educação escolar” para que esta permita obter maior destaque nos contextos sócio-políticos e culturais atuais e nas inquietudes de crianças, adolescentes e jovens.

Com isso, Walsh (2002, p. 34) afirma que a Interculturalidade crítica “é almejada e vivenciada, ainda não por todos”, tendo em vista que busca a transformação das estruturas institucionais e relações sociais, para construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver de formas distintas. Apesar de Walsh (2002) mencionar em um de seus textos que a Interculturalidade entendida como criticamente “ainda não existi pronta”, é algo por construir.

3 Metodologia

Ao iniciar o procedimento dessa pesquisa ocorreu a necessidade de conhecer e compreender a natureza da pesquisa qualitativa. Para isso, tivemos como suporte teórico Bogdan e Blikem (2010,). Assim como, o método adotado qualitativo na pesquisa respeitou as dimensões de Minayo, que descreve como o “estudo da história, das relações, das

representações, das crenças [...], constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2010, p.57).

A investigação pautou-se pela análise de documentos internos, por exemplo, regimento escolar, projeto político pedagógico, proposta pedagógica e diários de classe, que representavam a sistematização das missões e valores de seus produtores, apresentando a perspectiva oficial do funcionamento pedagógico. Esses documentos nos auxiliaram para a compreensão da natureza de gestão e o fazer pedagógico como eixo norteador nos valores e princípios, a fim de contribuir para a formação e o desenvolvimento pleno dos cidadãos.

Os procedimentos foram utilizados por meio da natureza descritiva de fatos que ocorreram na escola investigada e pesquisa bibliográfica com textos de autoras como Walsh (2002) e Sacavino (2014) que abordam o tema da educação intercultural para a compreensão conceitual, dimensões e repercussões com as novas tecnologias e implementação de metodologias pedagógicas e a sua aplicabilidade na prática pedagógica. Ainda foi utilizada a observação participante dos professores do Ensino Religioso durante as aulas atividades.

4 Resultados e Discussão

Segundo Walsh (2002) o ponto inicial da educação intercultural decorre do reconhecimento da existência de diferenças culturais e que devem ser evidenciadas como riquezas. Para isso é necessário um processo sistemático de diálogo entre os grupos e sujeitos, considerando os saberes locais como também suas práticas na concepção do enunciado da justiça-social, cognitiva e cultural.

Esse processo sistemático possibilita a formação de relações igualitárias entre os sujeitos e os grupos socioculturais, assim como a democratização social, atribuídos pelas políticas públicas e afirmativas que vinculam com os direitos da igualdade e da diferença (SACAVINO, 2014).

A observação participante possibilitou a compreensão de que a educação intercultural se encontra presente nas formulações discursivas dos professores indígenas e consignada nos documentos estruturantes da escola. No planejamento das aulas, que, por vezes, ocorre nas aulas atividades, observou-se que o currículo se desenvolve por eixos temático (terra, identidade, história, organização social e interculturalidade), e neles se baseiam os projetos didáticos, de natureza interdisciplinares, que vinculam o Ensino Religioso à perspectiva da educação intercultural. Paradoxalmente, utilizam-se de materiais

pedagógicos produzidos na própria escola, aproximando-se de uma concepção de educação e intercultural e de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nos quais a concepção de interculturalidade nem sempre se faz presente, ou clara.

Consideramos a ideia de que a educação intercultural não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto da diferença em si. Antes, é um projeto que aponta a reexistência e a própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-viver – de viver “com” e de sociedade, conforme os discursos dos povos indígenas. Portanto, a educação intercultural consiste em projeto inconcluso e inacabado, um devir.

5 Considerações Finais

O estudo sobre formação continuada de professores indígenas e a sua repercussão na prática pedagógica, faculta a percepção do cenário educacional, revelando resquícios de antigas práticas herdadas do eurocentrismo, reprodutores de desigualdades sociais e coisificação das diversidades e diferenças.

Nesse sentido, verifica-se a existência de uma formação continuada que nas suas formulações discursivas e na concepção de materiais pedagógicos se aproximam da educação intercultural, possibilitando o enfretamento do eurocentrismo, como uma das diretrizes que poderá contribuir na formulação e execução de um projeto de educação almejado pela sociedade indígena.

Ainda nessa reflexão, ratificamos que a opressão e a subordinação realizadas pelo eurocentrismo, com a pretensão de anular grupos em suas práticas sociais, apesar de sua investida, não conseguiu dizimar por completo o legado dos conhecimentos e dos saberes produzidos por esses grupos étnicos.

As perguntas ainda persistem: como ensinar diferente, se ainda aprendemos nos modelos impostos pelo eurocentrismo? Como efetivar uma educação intercultural se aprendemos a partir de modelos escolares preexistentes e estranhos ao reconhecimento das diversidades e diferenças?

Acrescenta-se que a formação continuada realizada na escola indígena, durante as aulas atividades, embora ainda não responda as perguntas formuladas integralmente, apontam para uma matriz pedagógica que possibilita, gradativamente, a superação dos padrões eurocêntricos e apontam para a perspectiva de uma educação intercultural. Para tanto, requisita o direito à diferença e a especificidade sem depreciação, e o reconhecimento sem menosprezo ou sem a indiferença.

Referências

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº14/1999**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica, 1999.

BRASIL. **Cadernos de Educação**. Educação Escolar Indígena: Ano V- nº 14- 1º edição-outubro/2000.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2010.

LIMA, Wellcherline Miranda; SÁ, Evanilson Alves de. **A luta pelo reconhecimento dos povos indígenas**: legitimando práticas e mecanismos que possibilitam o seu protagonismo. IX Encontro Nacional de Direitos Humanos de Estudos e Pesquisas, Vitória/ES: ANDHEP, 2016. v. 04. p. 01-15.

SACAVINO, Susana. **Educação, interculturalidade e direitos humanos** (2014). Disponível em:

<<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/212%20EDUCA%C3%87%C3%83O,%20INTERCULTURALIDADE%20E%20DIREITOS%20HUMANOS.pdf>>. Acessado em 25 nov. 2019.

SANTOS, Josebias José dos. **A Educação para as Relações e a construção de uma pedagogia Anti-Racista no Ambiente Escolar**. Recife, 2012. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/geral/rg/relatorio_gestao2008.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

WALSH, Catherine. **(DE)Construir la interculturalidad y colonialidad**. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador, em Interculturalidad y política, Norma Fuler (ed). Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002.

GT 13 - COSMOVISÕES, FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO

A finalidade do GT é discutir sobre a influência das cosmovisões no contexto do ensino, o qual impacta no processo da formação humana a ser objetivada. Nesse sentido, o GT recepciona ensaios, artigos e pesquisas em andamento e ou concluídas que refletem sobre essas questões, na medida em que oportuniza um olhar multidisciplinar e transversal sobre o objeto eleito, contribuindo com as discussões e análises a serem estabelecidas com a sua aplicabilidade na realidade.

Coordenação:

Dra Gleyds Silva Domingues (FABAPAR)

Dra Monica Pinz Alves (Faculdade Pioneira-RS)

Dr. Leandro Abrantes (PUCRIO)

Dr. Reginaldo Moraes (FABAPAR)

ESPIRITUALIDADE NÃO RELIGIOSA ENTRE OS ROQUEIROS SEM RELIGIÃO NAS TRIBOS URBANAS *HEADBANGERS* EM BELO HORIZONTE

Flávio Lages Rodrigues³¹⁷

Bolsista CAPES. Brasil.

Palavras-chaves: Roqueiros sem religião; tribos urbanas *headbangers*; espiritualidade não religiosa; cosmovisão juvenil, *heavy metal* e *rock* pesado.

1-Introdução

Verificamos um grande crescimento das cidades nas décadas derradeiras e Belo Horizonte também experimenta essa explosão demográfica. Neste contexto se insere a teoria do sociólogo Michel Maffesoli com as tribalizações, como também nossa investigação com os roqueiros sem religião³¹⁸ que estão nas tribos urbanas *headbangers* na capital mineira e que talvez, desenvolvessem um tipo de espiritualidade não religiosa³¹⁹ na socialização dessa tribo com a música *rock*, com o *heavy metal* e seus subgêneros.

Nosso problema parte desse crescimento das cidades atualmente, no qual abre para inúmeras possibilidades de construções culturais dentro do contexto citadino, inclusive para outras formas de crença e também não crença como ocorre com os roqueiros sem religião. Assim, perguntamos se a cidade, a pós-modernidade, a sociabilidade, as tribos urbanas e até mesmo a música *rock*, com o *heavy metal* e seus subgêneros, realmente, podem gerar uma espiritualidade não religiosa entre esses roqueiros sem religião nessa tribo específica.

³¹⁷ Doutorando e Mestre em Ciências da Religião pela PUC Minas. Bacharel em Teologia e especialista em Teologia Sistemática pela Faculdade Evangélica de Teológica de Belo Horizonte - FATE-BH. ORCID: 0000-0003-2538-6459. Contato: flaviopostrevor@yahoo.com.br.

³¹⁸ De acordo com José Álvaro Campos Vieira: "Os sem religião, são uma diversidade de pessoas: umas se dizem ateias, outras agnósticas e outras são *como religiosas*, mas sem vínculo com alguma instituição." (VIEIRA, 2018, p. 15). Ainda segundo Vieira (2018, p. 15), em sua pesquisa dentro do grupo de sem religião, identificou pessoas que são *como religiosas*, pois mostram vestígios de uma prática religiosa que ainda acontece com crenças, necessidades e soluções de problemas diários e pela liberdade que elas têm para acessar bens e serviços religiosos, sem a imposição de agremiações ou instituições religiosas. Ressaltamos que na nossa pesquisa investigamos pessoas sem religião, aquelas que ainda possuem algum fragmento da religião e outras que não têm nenhum vínculo com as instituições religiosas.

³¹⁹ Em pesquisas realizadas e outras em andamento com os sem-religião, no Grupo de Pesquisa Religião e Cultura, na linha de pesquisa Religião e Contemporaneidade (RCO), particularmente vinculada ao projeto de pesquisa "Senso Religioso Contemporâneo", desenvolvido pelo Prof. Flávio Senra do PPGCR da PUC Minas, conceituamos a experiência de indivíduos que se intitulam na categoria de espiritualidade não religiosa. Ao nosso ver, esta categoria se dá com o grupo de indivíduos, que afirmam ter um certo tipo de espiritualidade, mas sem vínculo com alguma instituição religiosa.

A pesquisa tem como objetivo compreender se o *rock* realmente pode atuar como elemento socializador, e ainda, se ele possibilita uma espiritualidade não religiosa entre os adeptos autodeclarados sem religião com esse estilo musical. Nossa hipótese era que esta tribo, talvez, desenvolvesse uma espiritualidade não religiosa na socialização em torno do *rock* em suas variadas manifestações na cidade.

Estas tribalizações ocorrem no contexto citadino e apontam para uma amplitude de construções culturais nas mais variadas tribos urbanas e aqui especificamente, com as tribos urbanas *headbangers*. Nesta tribo específica, nossa pesquisa tem seus contornos com os roqueiros sem religião. Nossa hipótese partiu da possibilidade de uma espiritualidade não religiosa na socialização desses roqueiros. O que foi confirmado na pesquisa de campo com os relatos da maioria dos entrevistados.

Mostraremos as construções culturais e a cosmovisão dos roqueiros sem religião das tribos urbanas *headbangers*, que não poucas vezes é mal interpretada, inclusive no que tange à espiritualidade não religiosa e à diluição ou negação da religião para esse grupo. Entenderemos as práticas sociais dessa tribo pelo viés da Sociologia, Teologia e principalmente das Ciências da Religião. Isso nos ajudará a conhecer os fenômenos religiosos contemporâneos e em especial com os roqueiros sem religião.

2-Fundamentação Teórica

Percebemos que o *rock*³²⁰ nasceu nos Estados Unidos em 1940 com os gritos campais dos negros nos campos de algodão. A cena *heavy metal* em Belo Horizonte com o *rock* pesado, começou na década de 1980, com a sociabilidade dos jovens e adolescentes participantes das tribos urbanas *headbangers*, que já naquela época haviam estabelecido a sua própria cosmovisão e construção cultural, que desse sentido às suas vidas a partir de suas próprias realidades. Utilizamos na pesquisa o sociólogo francês Michel Maffesoli, devido à sua teorização com as tribos urbanas ou neotribalizações, que mostrou de forma metafórica as socializações pós-modernas³²¹. Isso também foi observado nas tribos urbanas

³²⁰ Sobre pesquisas do *rock* e do *heavy metal* no contexto religioso cristão e secular nas tribos urbanas *headbangers*. Ver: (RODRIGUES, 2006), (RODRIGUES, 2007), (RODRIGUES, 2017), (RODRIGUES, 2018a), (RODRIGUES, 2018b), (RODRIGUES, 2018c), (RODRIGUES, 2018d), (RODRIGUES, 2019a), (RODRIGUES, 2020a), (RODRIGUES, 2020b) e (RODRIGUES, 2021).

³²¹ Para marcar a contemporaneidade em nossa pesquisa de doutorado, utilizamos como pano de fundo o conceito de pós-modernidade amplamente difundido por Michel Maffesoli. De acordo com Maffesoli (2010a), as marcas da pós-modernidade podem ser vistas por toda a parte. Basta ver as inúmeras tribos urbanas que compõem o tecido social das grandes metrópoles e megalópoles. Para ele as pessoas buscam o sentido para vida, aqui e agora com experiências que são vividas no presente na partilha dos mesmos gostos, emoções e que gerem prazer. Elas buscam algo que possa lhes dar sentido e vontade de viver. Há uma potencialização pela vontade de estar ligado

headbangers em Belo Horizonte, com a interação nos laços sociais, no compartilhamento, na partilha, no sentimento de pertencimento e estar juntos.

Em nossa pesquisa com o que compreende o capítulo 1, com a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, utilizamos também outros autores em consonância com Maffesoli como principal teórico. Para trazer uma maior clareza quanto à pós-modernidade, utilizamos os autores (HALL, 2019), (MORIN, 1997) e (MORIN, 2001). Buscando entender melhor a composição atual dos grandes centros urbanos e os impactos do seu crescimento, utilizamos na pesquisa os autores (CAMARGO, 1998), (LEFEBVRE, 1999), (MAGNANI, 1996) e (MAGANANI, 2005). Fechando o escopo com o recorte do grupo pesquisado, sendo neste caso, os adeptos das tribos urbanas *headbangers*, utilizamos os seguintes autores: (PAIS, 2004), (AVELAR, 2011), (GUERREIRO, 1994), (CHRISTE, 2010) e (GRANHOLM, 2011). Além de autores clássicos da sociologia como o (DURKHEIM, 1989), e outros autores que trouxeram uma maior clareza e contribuição para o tema pesquisa.

Salientamos, que Maffesoli utilizou o termo tribo de forma pioneira, em meados da década de 1980. “De fato, há uma quinzena de anos, em uma época em que isso não era moda, propus a metáfora da ‘tribo’ para observar a metamorfose do vínculo social.” (MAFFESOLI, 2010, p. 4). Para Maffesoli a sociabilidade tem a força e o poder de oxigenar a vida social, essa sociabilidade acontece longe de qualquer imposição das instituições sociais e para além do poder político-econômico.

Para aqueles que leem, para os que sabem ler, segue-se uma reflexão de fôlego que, por meio das noções de potência, de socialidade, de cotidiano, de imaginário, pretenda estar atenta ao que constitui, em profundidade, a vida corrente de nossas sociedades, neste momento em que se conclui a Era Moderna. As balizas agora colocadas permitem rumar com firmeza, na direção da *cultura*, que deve ser entendida no sentido forte do termo, o que está prevalecendo sobre o processo econômico-político. (MAFFESOLI, 2010, p. 23).

a algum grupo, com o desejo de pertencimento, a um clube social, associação, tribo urbana, igreja, partido político, religião, seita, clube de futebol ou qualquer massa de pessoas com as quais se estabeleça um intenso laço social ou comunhão. Adotamos nesta comunicação o livro de Maffesoli, “O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa”, que ele expõe amplamente o termo pós-modernidade para mostrar as transformações contemporâneas nos vínculos sociais. Conforme, Maffesoli (2010a), páginas 03, 05, 07, 08, 09, 10, 11, 15, 31, 66, 153 e 171. Em nossa pesquisa de doutorado em Ciências da Religião pela PUC Minas no PPGCR, sobre pós-modernidade, analisamos também as seguintes obras do autor, (MAFFESOLI, 1984), (MAFFESOLI, 1985), (MAFFESOLI, 1988), (MAFFESOLI, 1995), (MAFFESOLI, 1996), (MAFFESOLI, 2001a), (MAFFESOLI, 2001b), (MAFFESOLI, 2001c), (MAFFESOLI, 2002), (MAFFESOLI, 2003a), (MAFFESOLI, 2003b), (MAFFESOLI, 2004a), (MAFFESOLI, 2004b), (MAFFESOLI, 2004c), (MAFFESOLI, 2005a), (MAFFESOLI, 2005b), (MAFFESOLI, 2007a), (MAFFESOLI, 2007b), (MAFFESOLI, 2008), (MAFFESOLI, 2009), (MAFFESOLI, 2010b), (MAFFESOLI, 2010c), (MAFFESOLI, 2014), (MAFFESOLI, 2019a), (MAFFESOLI, 2019b), entre outras obras.

As experiências do cotidiano, possibilitam inúmeras aberturas para a exploração e construção do imaginário de determinados grupos ou tribos urbanas. Essas experiências ocorrem internamente com inúmeros signos, ícones, imagens e significações que são produzidas pelo grupo. Verificamos que os rituais sociológicos, ocorrem pela possibilidade de diversificação e pluralidade em suas interações dentro do corpo social. Isso fica evidente para Maffesoli com a mudança de uma ordem social estritamente mecanicista para uma estrutura que é complexa e predominantemente orgânica.

O movimento reversível que vai do formismo à empatia pode, também, mostrar o deslocamento de importância que está ocorrendo, de uma ordem social essencialmente mecanicista para uma estrutura complexa e dominante orgânica. Assistimos à substituição da história linear pelo mito redundante. Trata-se de um retorno do vitalismo, do qual pretendemos mostrar as diversas modulações. (MAFFESOLI, 2010, p. 26-27).

Para Maffesoli, esse vitalismo ultrapassa os valores impostos pelos poderes instituídos ao apresentar o tribalismo como um fenômeno cultural, que renova as relações sociais, com o retorno e aprofundamento com o arcaísmo.

Nesse sentido, antes de ser político, econômico ou social, *o tribalismo é um fenômeno cultural*. Verdadeira revolução espiritual. Revolução dos sentimentos que ressalta a alegria da vida primitiva, da vida nativa. Revolução que exacerba o arcaísmo no que ele tem de fundamental, estrutural e primordial. O que, concordaremos, está muito afastado dos valores universalistas ou racionalistas, próprios dos detentores dos poderes atuais. (MAFFESOLI, 2010, p. 6).

Este tribalismo é observado na sociabilidade dos adeptos das tribos urbanas *headbangers*, pelo fato de produzirem as suas próprias significações, acabam criando uma identidade e cosmovisão própria. Estas acabam desenvolvendo o ritual, que pela sua repetição dá segurança à comunidade.

O ritual exprime o retorno do mesmo. No caso, por meio da multiplicidade dos gestos rotineiros ou quotidianos, o ritual lembra à comunidade que ela “é um corpo”. [...] Como dizia há pouco, a comunidade “esgota” sua energia na sua própria criação. O ritual, na sua repetitividade, é o indício mais seguro desse esgotamento. Mas, fazendo isso, assegura a perdurância do grupo. (MAFFESOLI, 2010, p. 48).

Esse gasto de energia no ritual na criação do grupo, também pode ser observado nas tribos urbanas *headbangers*. A aceitação ou “batismo” de um novo membro da tribo é um dos exemplos desse ritual que ocorre internamente nesses grupos. Verificamos que essa adesão, não acontece apenas pela afinidade com a música *rock*, o *heavy metal* e seus subgêneros, e

também pela utilização de indumentárias e acessórios, que são as marcas dos adeptos dessa tribo. Esses rituais sociológicos gerados pela tribo, cimentam as bases para a socialização desse grupo. Isto ocorre pelo seu poder não só de repetição, mas principalmente de imitação, que pavimenta o caminho para a cosmovisão do *rock* na tribo urbana *headbanger*. Essa cosmovisão do *rock* gera também novas linguagens e abre para inúmeras manifestações, no qual o grupo ou a tribo, sinaliza para uma tensão ou crise com a cultura local e nacional.

Os rituais sociológicos e a cosmovisão do *rock*, somados a essa tensão e crise das tribos urbanas *headbangers* com a cultura local, acabam produzindo mais elementos culturais internamente na tribo. Assim, essa crise potencializa a expansão dessa cosmovisão dos roqueiros com a produção cultural, com a postura, a estética e a ideologia, que são estabelecidas com a música que é produzida com os vocais guturais e aos gritos. A sonoridade e agressividade com que os instrumentos são executados e as letras das músicas, também mostram essa tensão com a cultura vigente.

Para Calvani, a desvalorização da cultura de massa, ocorre com sua utilização pelas elites, como forma de controle social, para que grande parte da população, e em especial as pessoas da classe trabalhadora, não percebam a sua real situação como explorados, oprimidos e injustiçados.

A vanguarda artística é investida, portanto, de um poder profético, utópico e revolucionário. Em tal perspectiva, pouco valor é dado à cultura de massa, vista como forma de controle social por meio da qual a burguesia anestesia as classes populares com comodidades e satisfaz artificialmente sua necessidade de “cultura”, sem, contudo, conscientizá-las da injustiça de sua situação. Isso é feito por intermédio da “indústria cultural”. Os produtos da cultura de massa são destituídos de valor estético e de potencial revolucionário. (CALVANI, 1998, p. 71).

A rejeição dos adeptos das tribos urbanas *headbangers* pela cultura de massas e por seus produtores, ocorre pelo fato dessa produção entorpecer e alienar grande parte da população. Segundo Calvani, até mesmo as construções culturais que se apresentam de forma agressiva, caótica e anormal. Podem irromper críticas aos padrões de beleza ou mesmo perguntas desconcertantes aos valores religiosos estabelecidos socialmente.

O que se viu ou ouviu foi esteticamente agressivo ao olhar e aos ouvidos; entretanto, é possível que exatamente aí esteja o valor da obra apresentada: por meio dela irrompeu uma crítica a determinados padrões de beleza ou perguntas inquietantes referentes a valores religiosos. Desqualificar essa criação artística como desprovida de valor estético é fazer vista grossa ao choque recebido, não permitir que ele mostre seu lado criativo. (CALVANI, 1998, p. 81).

Há uma exposição da crise e do caos, perpassada por décadas, pelos movimentos contraculturas, pela cena alternativa e *underground* e pelos membros das tribos urbanas *headbangers*. É inegável a riqueza e novos sentidos que essas manifestações produzem, quando permitem a exposição contestatória daquilo que estava tamponado ou adormecido no corpo social.

Assim, o lado oculto, trágico, grotesco, pode tornar-se o elemento-chave na determinação do significado de uma obra de arte. O aspecto trágico, o demônico, é sempre uma distorção do bem ou do belo e quem não vê isso torna-se perigoso. Corre o risco de, ao rejeitar uma criação artística por ser desprovida de beleza harmônica, permanecer prisioneiro de uma estética naturalista-idealista. Mesmo nas obras que intencionalmente apelam para o grotesco existe uma preocupação última. (CALVANI, 1998, p. 81-82).

Os significados que são produzidos no averso, antagônico ou oposição, ainda assim, podem mostrar grande riqueza nessa aparente contradição. Isso pode ser ainda mais evidente entre os ouvintes e as bandas dos estilos de *heavy metal*, *thrash metal*, *death metal*, e principalmente, com as bandas de *black metal*.

A estética é outro aspecto que aponta para essa crise e mostra essa tensão e um distanciamento com a cultura ao apresentar o visual arrojado, com as roupas, coturnos e calçados, braceletes, *corpse paint*, *patches*, *piercings*, alargadores, cortes de cabelos extravagantes ou mesmo cabelos longos ou coloridos, tatuagens, escarificações produzidas na pele, implantes subcutâneos e outras práticas, que não tem outra finalidade, senão, apresentar a ruptura e o caos entre a tribo e a sociedade.

Essa crise da tribo urbana *headbanger*, vai além da estética da postura do grupo em relação à sociedade, ela pode ser verificada também com o ritual sociológico nas repetições da música *rock*, com os *shows* das bandas e com o contato e interações com os membros dessa tribo. Esses rituais sociológicos começam com a união dos integrantes da banda, na produção do estilo musical. Posteriormente, gera a socialização nas tribos urbanas com o consumo dessa música, na sua apresentação, venda e difusão em lojas de discos, espaços de *shows*, bares e outros lugares de encontro.

Outra dimensão dessa crise com a sociedade vigente é a ideológica. Esta aponta para visões filosóficas, políticas, sociais, ambientais, culturais, econômicas e religiosas, entre outras. Nos rituais sociológicos dessa tribo, essas visões diferenciadas possibilitam novas formas de ver e entender o mundo na cosmovisão de *rock*. O campo ideológico não tem outro fim para os adeptos dessa tribo, senão reafirmar a crise e a tensão que há entre esse grupo, a sociedade e os poderes instituídos.

A religião, e em especial o cristianismo com os seus rituais, dogmas e sua tradição, que perpassa os séculos, também é motivo de denúncia, que na visão desses membros da tribo, impossibilita ao ser humano um espírito livre, crítico e libertário. De modo geral, essa denúncia e crítica dos adeptos das tribos urbanas *headbangers*, perpassa todas as áreas sociais, sempre reafirmando a denúncia à exclusão e à falta de liberdade.

3-Metodologia

Na pesquisa de campo utilizamos o método socioantropológico-etnográfico, que se desenhou com a observação participante e com a entrevista semiestruturada. Nesta fase desenvolvemos um roteiro com 26 perguntas que foram direcionadas aos participantes da pesquisa. Recrutamos 10 participantes e como critério os mesmos deveriam ser roqueiros (as) sem religião, maiores de 18 anos, que tenham ou já tiveram algum envolvimento com as tribos urbanas *headbangers* em Belo Horizonte.

A pesquisa aconteceu entre os meses de fevereiro e abril de 2020, com 9 entrevistas que foram realizadas individualmente com os participantes *in loco* e por *Skype*, que foram gravadas e totalizaram 13 horas 20 minutos e 13 segundos, e apenas 1 entrevista foi preenchida por escrito por uma participante. As 10 entrevistas foram transcritas e geraram 495 páginas no formato *word*.

4-Resultados e Discussões

Na análise da faixa etária dos 10 participantes da pesquisa a pessoa mais nova, 28 anos e mais velha, 46 anos eram do sexo feminino. A média de idade dos participantes é de 38,4 anos e isso sinaliza que as tribos urbanas *headbangers*, podem ultrapassar a adolescência e perdurar por toda a vida. Entre os 10 participantes da pesquisa, tivemos 8 homens e 2 mulheres, respectivamente 80% e 20%.

O estado civil dos participantes é composto por 4 pessoas solteiras, 5 casadas e 1 pessoa divorciada. Quanto a cor dos participantes, os mesmos se autodeclararam como, 6 pardos, 3 brancos e 1 negra. Somando os 6 participantes que se autodeclararam pardos e 1 participante que se declarou negra, teremos 70% de afro-brasileiros, ficando apenas com 3 brancos que representam 30% dos participantes da nossa pesquisa. Quanto à escolaridade, 9 pessoas informaram ter formação superior, com apenas 1 participante que é pós-graduada com o mestrado e agora o doutorado em 2021. Entre os 10 participantes, apenas 1 pessoa declarou ter o ensino médio completo.

Perguntamos em que época começou a experiência dos participantes como um sem religião. Para 2 pessoas ocorreu na década de 1990, para outras 2 pessoas foi na década de 2000 e para 6 pessoas essa experiência aconteceu na década de 2010. Analisando o percentual dos 10 entrevistados que se tornaram sem religião, respectivamente, foram 20% na década de 1990, outros 20% foram na década de 2000 e a grande maioria com 60% foram na década de 2010. Nesta última década, observamos um aumento 3 vezes maior dos sem religião entre os entrevistados.

Ao perguntar sobre o percurso religioso anterior, tivemos 1 pessoa que era ateu e se tornou um sem religião. Também tivemos 1 pessoa que era espírita e se tornou sem religião. Para os 3 participantes protestantes, 2 se tornaram sem religião e 1 se tornou ateu. Entre os católicos, todos os 4 se tornaram sem religião. Tivemos também 1 pessoa que era sem religião e se tornou ateia. A composição dos 10 participantes da pesquisa, ficou com 8 pessoas sem religião e 2 ateus. Entre os sem religião temos 7 homens e 1 mulher, já entre os ateus temos 1 homem e 1 mulher.

Os problemas relatados, para os entrevistados que se tornaram sem religião, ocorreram com a falta de transmissão da religião pelos pais e familiares, a comunicação ineficaz ou defasada da própria religião que seguiam, ter religião por imposição ou tradição familiar. Apenas 1 pessoa relatou seu rompimento com a igreja em que estava por motivos de relacionamentos pessoais com outros membros e principalmente pela política atual. No entanto, outros 8 participantes também relataram a questão político/religiosa com as eleições presidenciais de 2018 no Brasil, como prejudicial para o pertencimento a uma religião atualmente.

5-Considerações Finais

Percebemos que a teoria das tribalizações propostas por Maffesoli para tratar da socialização pode se aplicada aos roqueiros sem religião que estão nas tribos urbanas *headbangers* em Belo Horizonte. Na pesquisa de campo, analisando os dados da pesquisa, ainda que de forma parcial, observamos que para mais da metade dos participantes, há a ocorrência de uma espiritualidade não religiosa na socialização com o *rock*. Também para a maioria deles a cidade e a pós-modernidade, ajudam no desenvolvimento dessa espiritualidade não religiosa. Bem como, as tribalizações e as socializações que são geradas nas tribos urbana *headbangers*, podem ser consideradas como um tipo de espiritualidade não religiosa.

Os dados da pesquisa, também revelaram que para estes roqueiros sem religião, há um distanciamento da religião institucional, com alguns participantes que ainda têm fragmentos da religião anterior, como também vimos um rompimento total de qualquer prática religiosa, ou ainda uma ausência dessa prática para outros. Em suma, o que podemos ver é que esse grupo é bem amplo com várias práticas internas, que podem variar, de tribo para tribo, com variadas visões filosóficas, políticas, musicais e até mesmo em relação as práticas religiosas.

Portanto, o que observamos é que ocorrem os preconceitos e a marginalização desse grupo pela falta de conhecimento da cultura desses roqueiros sem religião que estão nas tribos urbanas *headbangers*. Nesse aspecto, a crença religiosa não institucional, os vestígios ou fragmentos ou até mesmo a negação da religião por parte de muitos adeptos dessa tribo, mostram a riqueza que há no *heavy metal* e nos seus subgêneros. Que pode ser captada pela Sociologia, Teologia e principalmente pela Ciências da Religião. Esta pode contribuir em muito pela sua capacidade de observação do fenômeno religioso sem a necessidade de uma apologética ou mesmo de juízo de valor, o que pode em muito ajudar na quebra do estigma religioso a esses grupos, que estão nas grandes cidades e que muitas vezes são desconhecidos ou invisibilizados.

Referências

AVELAR, Idelber. **Figuras da violência**: ensaios sobre narrativas, ética e música popular. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

CALVANI, Carlos Eduardo B. **Teologia e MPB**. São Paulo: Loyola, 1998.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

CHRISTE, Ian. **Heavy metal**: a história completa. São Paulo: Benvirá, 2010.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1989.

GRANHOLM, Kennet. "Sons of Northern Darkness": Heathen Influences in Black Metal and Neofolk Music. **Numen**, Leiden, v. 58, p. 514-544, 2011.

GUERREIRO, Goli. **Retratos de uma tribo urbana**: rock brasileiro. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MAFFESOLI, Michel. et al. **Espaces et imaginaire**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1979.

MAFFESOLI, Michel. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). **Famecos**, Porto Alegre, v. 1, n. 20, 2003a. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3198/2463>. Acesso em: 18 abr. 2016.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1995.

MAFFESOLI, Michel. **A palavra do silêncio**. São Paulo: Palas Athena, 2019a.

MAFFESOLI, Michel. **A parte do diabo**: resumo da subversão pós-moderna. Rio de Janeiro: Record, 2004d.

MAFFESOLI, Michel. **A república dos bons sentimentos**: documento. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2009.

MAFFESOLI, Michel. **A sombra de Dionísio**: contribuição a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MAFFESOLI, Michel. A terra fértil do cotidiano. **Famecos**, Porto Alegre, v. 1, n. 36, 2008. Disponível em: <http://link.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 13 abr. 2016.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político**: a tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária**: ensaio de antropologia política. Porto Alegre: Sulina, 2001a.

MAFFESOLI, Michel. **Apocalipse**: opinião pública e opinião publicada. Porto Alegre: Sulina, 2010c.

MAFFESOLI, Michel. Cultura e comunicação juvenis. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 2, n. 4, 2005b. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/33/33>. Acesso em: 18 abr. 2016.

MAFFESOLI, Michel. **El nomadismo**: vagabundeos iniciáticos. México: Fondo de Cultura Económica, 2004a.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005c.

MAFFESOLI, Michel. **Homo eroticus as comunhões emocionais**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

MAFFESOLI, Michel. La potencia de los lugares emblemáticos. **Convergencia**, Toluca, v. 14, n. 44, 2007a. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105504403>. Acesso em: 13 abr. 2016.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: compêndio de sociologia compreensiva. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. **Famecos**, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 74-82, 2001b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123/2395>. Acesso em: 30 abr. 2021.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo retorna**: formas elementares da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MAFFESOLI, Michel. Os que têm o poder continuam nos velhos caminhos modernos. [Entrevista cedida a] Francesca Angiolillo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 dez. 2019b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/12/os-que-tem-o-poder-continuam-nos-velhos-caminhos-modernos.shtml>. Acesso em: 21 abr. 2021.

MAFFESOLI, Michel. Perspectivas tribais ou a mudança do paradigma social. **Famecos**, Porto Alegre, v. 1, n. 23, 2004b. Disponível em: <http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3247/2507>. Acesso em: 13 abr. 2016.

MAFFESOLI, Michel. Postmodernidad. Las criptas de la vida. **Espacio abierto**, Maracaibo, v. 13, n. 3, 2004c. Disponível em: <http://link.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 13 abr. 2016.

MAFFESOLI, Michel. **Saturação**. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2010b.

MAFFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo**. Vagabundagens pós-modernas. Rio de Janeiro: Record, 2001c.

MAFFESOLI, Michel. **Entre o bem e o mal**: compêndio de subversão pós-moderna. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003b.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Rio de Janeiro: Record, 2007b.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12475/14252>. Acesso em: 08 abr. 2016.

MAGNANI, José Guilherme Cantor; TORRES, Lílian de Lucca (org.). **Na Metrópole: Textos de Antropologia Urbana**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: necrose**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: neurose**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva. (org.). **Tribos urbanas: produção artística e identidades**. São Paulo: Annablume, 2004.

RODRIGUES, Flávio Lages. **A liberdade do Espírito na vida e no rock**. Rio de Janeiro: MK, 2007.

RODRIGUES, Flávio Lages. A linguagem, a estética e a ideologia na música *rock* entre os jovens na Comunidade Caverna de Adulão em Belo Horizonte. **Interações**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 93-117, 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/18284>. Acesso em: 01 maio 2021.

RODRIGUES, Flávio Lages. A utilização da música *rock* no diálogo inter-religioso e intercultural. **Reflexus**, Vitória, v. 13, n. 22, p. 669-697, 2019a. Disponível em: <http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/reflexus/article/view/914>. Acesso em: 16 dez. 2019.

RODRIGUES, Flávio Lages. As trajetórias da música *rock* na Comunidade Caverna de Adulão. **Interações**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 197-213, 2020a. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/17515>. Acesso em: 13 jul. 2020.

RODRIGUES, Flávio Lages. Comunidade Caverna de Adulão: rock como fator de socialização. **Caminhos**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 234-251, 2020b. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7498/4369>. Acesso em: 22 jul. 2020.

RODRIGUES, Flávio Lages. Deus na música *rock*: uma visão ecológica dos grupos *headbanger's* e outros grupos juvenis na Comunidade Caverna de Adulão. In: PENNA, Heloísa Maria Moraes Moreira; AVELLAR, Júlia Batista Castilho de; CARVALHO, Rodrigo Ladeira. (Orgs.). **Deus(es) na literatura**. Belo Horizonte: Relicário, 2018a. p. 203-215.

RODRIGUES, Flávio Lages. Igrejas e Comunidades *underground's*: novos modelos eclesiais? **Plura**, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 185-205, 2017. Disponível em: http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/plura/article/viewFile/1468/pdf_221. Acesso em: 07 abr. 2019.

RODRIGUES, Flávio Lages. **O fenômeno religioso entre os jovens nas tribos urbanas: uma análise da relação cultura e religião na Comunidade Caverna de Adulão - Belo Horizonte/MG**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018b.

RODRIGUES, Flávio Lages. **O rock na evangelização**. Rio de Janeiro: MK, 2006.

RODRIGUES, Flávio Lages. **Os desafios para a igreja pregar o Evangelho na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: MK, 2018c.

RODRIGUES, Flávio Lages. Percurso histórico da Comunidade Caverna de Adulão em Belo Horizonte: novos modelos eclesiais? **Expedições**, Morrinhos, v. 9, n. 3, p. 71-90, 2018d. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/7660. Acesso em: 22 jul. 2019.

VIEIRA, José Álvaro Campos. **Os sem-religião. A aurora de uma espiritualidade não religiosa**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.

O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO ENTRE AS RELIGIÕES AFRO-GAÚCHAS E O CRISTIANISMO: A luta pela vida e liberdade religiosa

*Blue Mariro*³²²

Palavras-chave: batuque; afro-religiosidade; diálogo inter-religioso; Rio Grande do Sul; Teologia

Introdução

O diálogo ecumênico é compreendido majoritariamente como a busca pelo fortalecimento de uma religião e suas diferentes denominações, como por exemplo o cristianismo e as diversas igrejas: católica apostólica romana, ortodoxa russa, presbiteriana, evangélica, batista, entre outras, que necessitavam de uma articulação enquanto pessoas cristãs. Para que assim os seus propósitos em comum fossem organizados, como também sendo respeitados as particularidades de cada denominação. Quando o diálogo é realizado com outras religiões é utilizado o termo “diálogo inter-religioso”, como por exemplo, o catolicismo em diálogo com o candomblé, O islamismo em diálogo com o hinduísmo, a umbanda em diálogo com a Wicca, etc.

O diálogo inter-religioso possui diversos motivos para ser estimulado entre as nações, desde a diminuição da violência, o acesso a bens comuns, direito a educação, saúde, igualdade de gênero, etc. Como também o despertar da alteridade entre os povos. De acordo com Fluck (2020) O diálogo inter-religioso na literatura foi observado entre lideranças do Hinduísmo e do Cristianismo no século XIX, a partir de uma releitura das escrituras sagradas dos povos hindus pelo missionário Carey e o líder hindu Raja Ram Mohan Roy que tornou possível extinguir a prática de queimar viúvas indianas junto com o corpo do marido, chegando em alguns casos a queimarem crianças, funcionários, bens materiais, etc.

No Brasil o objetivo recorrente apresentado pelas religiões afro-religiosas para o diálogo inter-religioso seria o respeito a liberdade de culto e crença e combate a intolerância religiosa presente na sociedade brasileira. Sendo assim diversas lideranças religiosas organizaram-se ao longo da história brasileira para que por fim este direito primordial fosse

³²² Licenciado e mestre em Geografia – UFG, graduando em Ciências da religião – Uninter, graduando em Teologia – Unifatecie, Pós-graduando em Teologia e História das religiões – IBRA Contato: b.cienciasdareligiao@outlook.com

celebrado e reiterado a partir do artigo 5º da constituição (Brasil, 1988), garantindo o direito à vida, liberdade, igualdade, etc.

Caracterização da Área de Estudo

O Rio Grande do Sul tem destaque no cenário afro-religioso brasileiro como um estado onde as organizações religiosas buscam um contínuo fortalecimento de suas práticas e liberdade de culto e crença, com conquistas históricas, procurando articulação entre as variadas representações de sagrado.

Segundo Giumbelli (2008, p. 89-90):

No estado do Rio Grande do Sul, sobre o abate de animais em cultos afro-brasileiros. Em 2003, tornou-se lei estadual um código de proteção aos animais cujo projeto legislativo, em sua primeira versão, trazia proibição a práticas e eventos, inclusive “cerimônia religiosa, feitiço” (...) Houve, em seguida à aprovação da lei, mobilização entre lideranças do universo religioso e dos movimentos negros, que deu ensejo à proposição de um texto que eliminasse a possibilidade de interpretação lesiva aos cultos afro. A mobilização teve êxito, conduzindo à nova lei, que acrescentava a seguinte disposição às provisões já citadas: “Não se enquadra nessa vedação o livre exercício dos cultos e liturgias das religiões de matriz africana” (...) A decisão final ocorreu em 2006, culminando um debate que se desenrolou inclusive na imprensa local.

O dia da consciência negra comemorado no dia 20 de novembro foi idealizado pelo poeta gaúcho Silveira Oliveira, sendo incluído na pauta do movimento negro gaúcho na década de 70, recebendo visibilidade por outros movimentos negros no Brasil e por fim conquistando a implementação da data de forma nacional. Em 2019 o sacerdote Hendrix Silveira tornou-se o primeiro babalorixá doutor em Teologia no Brasil, desenvolvendo as suas pesquisas sobre a teologia do Batuque e afroteologia.

O culto de nação, também chamado de batuque é considerada uma religião genuinamente afro-gaúcha, e no estado encontram-se outros cultos tradicionais, como a Umbanda e Quimbanda. Possuindo uma das maiores manifestações afro-religiosas da América Latina, a festa de Iemanjá sincretizada com Nossa Senhora dos Navegantes, realizada de forma anual no mês de fevereiro, além de comportar segundo Baba Diba de Iyemonja (2020) a maior localização de terreiros no Brasil, seguidos do Rio de Janeiro e Salvador.

Metodologia

Destacam-se alguns direcionamentos iniciais para a realização da pesquisa, sendo eles: Levantamento bibliográfico sobre o tema proposto, que de acordo com Gil (2009) é

desenvolvido com material já elaborado, livros, artigos científicos, entre outros textos que abordam tanto a origem, formação da religião batuque, as suas práticas e manifestações. Pesquisa documental. A leitura será das obras disponíveis sobre o tema, analisando as bibliografias que contemplam as especificidades do batuque gaúcho.

Religiões Afro-Gaúchas e o Diálogo Inter-Religioso

A partir das demandas pelo combate à discriminação e ao racismo advindas das lideranças afro-religiosas gaúchas surgiu no ano de 2009 a marcha inter-religiosa com a função de reivindicar acesso aos espaços jurídicos, políticos, educacionais e sociais. Ao longo dos anos foram sendo acrescentadas demandas que eram levantadas pelas pessoas que compunham este movimento.

Segundo Alves (2012, p. 1),

A criação de uma comissão inter-religiosa vinculada a Secretaria Municipal de Direitos Humanos, para dar conta de toda a demanda relacionada à intolerância religiosa, e a construção e implementação de políticas públicas para terreiros foram reivindicações da 3ª Marcha, em 2011. Um seminário precedeu a caminhada, com o objetivo de discutir o Plano Nacional de Combate à Intolerância Religiosa e o Estatuto Estadual, da Igualdade Racial, reunindo lideranças das religiões de matriz africana e do Movimento Negro de todo o país (ALVES, 2012, p.1)

Na oitava marcha pela vida e liberdade religiosa (figura 1) realizada no ano de 2016, Baba Diba de Yemanjá realizou algumas denúncias a respeito da intolerância e racismo religioso que ocorrem diariamente contra os terreiros e instituições afro-religiosas tanto no Rio Grande do Sul como em outras partes do Brasil. “Intolerância religiosa é a face mais perversa do racismo”, disse hoje (21) Baba Diba de Iemanjá, para a Agência Brasil.

Figura 1 - Marcha pela vida e liberdade religiosa em Porto Alegre ano de 2016



Fonte: Marcelo Camargo / Agência Brasil (2016)

Para o antropólogo Carlos Steil (2008) “o Rio grande do sul é o estado que mais assume o pertencimento às religiões afro.” Segundo Steil (2008) os gaúchos se posicionam a respeito do seu pertencimento religioso, demonstrando a sua fé de diversas formas, fazendo parte da cultura do ser gaúcho que por consequência se refletem em sua religiosidade.

As festas religiosas gaúchas fazem parte do cenário tradicional e são acolhidas pela comunidade como uma parte de sua identidade, sendo assim, a caminhada para São Jorge (imagem 2) é considerada a segunda maior festividade litúrgica da cidade de Porto Alegre – RS, o encontro de católicos e afro-religiosos, que atravessam as diferenças em busca de um propósito o de homenagear o santo guerreiro São Jorge e o orixá Ogum mestre da tecnologia, da forja, da luta e da batalha. A associação entre Ogum e São Jorge tem relação com o sincretismo religioso. Ao longo da passeata é possível notar fiéis advindos de toda as regiões do estado e de algumas partes do país, segurando a planta característica lanças de são Jorge/Ogum. A paróquia de São Jorge é localizada no bairro do Partenon e recebe visita de fiéis e devotos anualmente.

Imagem 2 - Procissão luminosa religiosa em homenagem a São Jorge - em Porto Alegre – RS



Fonte: Adriana Franciosi / Agência RBS (2014)

Além de festividades e encontros religiosos, o cenário afro-religioso esbarra em alguns desafios durante a manutenção de sua cultura. Em janeiro de 2020 o Diário Gaúcho noticiou a respeito das denúncias realizadas através das redes sociais por afro-religiosos que foram impedidos de realizar tradicionais ritos em uma das principais igrejas da capital gaúcha Porto Alegre, a igreja do Rosário (figura 3). A situação foi relatada pela Jornalista Jéssica Weber.

Segundo a matéria do Diário Gaúcho (2020):

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

Em Porto Alegre, o ritual começa no Mercado Público, onde está assentada a pedra do Bará, tem seguimento no Guaíba, no qual são atiradas pétalas de rosa e grãos, e termina com uma refeição na casa de um dos religiosos. Dentro da igreja, parte dos adeptos "bate cabeça" — deita-se junto ao altar e gira para um lado e para o outro, encostando a cabeça no chão. Everton garante que se trata de um ritual silencioso e que os movimentos duram, no máximo, dez segundos.

Figura 3 - Igreja do Rosário localizada no Centro Histórico em Porto Alegre - RS



Fonte: Marco Favero / Agencia RBS

Os ritos tradicionais são chamados de “passeio” e passam por alguns pontos da cidade, a igreja do Rosário tem destaque desde o período da escravidão, onde as pessoas negras escravizadas eram impedidas de adentrar a igreja do Rosário e também não tinham direito ao seu culto ancestral, realizando-os de forma clandestina.

O Pai Maninho de Ogum Avegã, quem levou 11 pessoas do seu terreiro, em Canoas, à Igreja do Rosário no sábado, afirma que seu grupo não têm o costume de "bater cabeça". De acordo com ele, a confusão começou quando uma senhora impediu, com as mãos, a passagem dos religiosos em direção ao altar, onde pretendiam "pedir o agô" — eles estendem a mão, com o objetivo de pedir licença a Deus: — Faço esse mesmo ritual há mais de 20 anos, sempre fui bem recebido. Nesse dia, eu fiquei muito surpreso. Essa é uma tradição centenária, faz parte da nossa casa também (Diário Gaúcho, 2020)

Ao longo da matéria foi possível perceber que a prática é corriqueira entre adeptos das religiões afro-gaúchas e apesar do tensionamento que a restrição causou o diálogo inter-religioso foi realizado entre o presidente da Federação afro-umbandista espiritualista do Rio Grande do Sul (Fauers) Everton Alfossin e o arcebispo Dom Jaimer Spengler.

O presidente da Fauers critica o tratamento recebido pelos religiosos inicialmente na igreja, mas vê como positivo o desfecho da história. As incidências fizeram o líder procurar a Arquidiocese Metropolitana para uma conversa na terça-feira (21) — foi recebido pelo arcebispo Dom Jaime Spengler e pelo bispo auxiliar dom Darley José

Kumme. Segundo Everton, os religiosos solicitaram que ele escrevesse em detalhes o ritual para que seja informado às igrejas (Diário Gaúcho, 2020)

A Arquidiocese de Porto Alegre reforça seu respeito pelas distintas tradições religiosas, e valoriza e promove o diálogo inter-religioso. A Igreja Católica em Porto Alegre é parte ativa do grupo de diálogo inter-religioso na região, cujo o objetivo é fomentar o conhecimento e o respeito recíproco (nota oficial da Arquidiocese de Porto Alegre, 2020)

No final de 2020 o diálogo inter-religioso foi realizado desta vez durante a marcha em protesto pela morte do tamboeiro João Alberto Silveira Freitas (Beto), afro-religioso, batuqueiro, gaúcho, que foi vítima de racismo, e infelizmente foi morto por um segurança dentro do supermercado Carrefour no dia 20 de novembro de 2020, como dito anteriormente a data marca o dia da consciência negra. A morte de Beto foi o estopim para inúmeros protestos pelo país, sendo observados em Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro. Denunciando o racismo estrutural que permanece na sociedade brasileira. A marcha pela capital de Porto Alegre foi composta pelas principais lideranças e sacerdotes afro religiosos da Umbanda, Quimbanda e Batuque e contou com a participação de sacerdotes católicos e outros grupos sociais vinculados ao movimento negro gaúcho.

Considerações Finais

Através dos levantamentos realizados no presente texto é possível perceber que o diálogo ecumênico e inter-religioso se faz necessário pela busca de uma sociedade em que as diferenças sejam respeitadas e as semelhanças sejam acolhidas. Que o diálogo inter-religioso é realizado em inúmeras esferas da sociedade e por motivos variados. Possibilitando assim que a liberdade para ser quem se é seja possível, onde sacerdotes de inúmeras religiões consigam coexistir e fazer com que estereótipos sejam desconstruídos. Em um processo emancipatório, altruísta, ético e com exaltação do bem estar e enfoque sobre a preservação da vida, manutenção da cultura, combate à discriminação, racismo, desigualdade de gênero, social, entre outras questões que envolvem a sociedade.

Referências

- ALVES, José Walter de Castro. 4 marcha pela vida e liberdade religiosa. **Portal Prefeitura de Porto Alegre**, [S. l.], p. 1, 20 jan. 2012. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/gpn/default.php?p_secao=150. Acesso em: 15 jun. 2021
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FLUCK, Marlon Ronald. **Diálogo inter-religioso sobre a ótica cristã**. Curitiba: Intersaberes, 2020. p. 206.

GAÚCHA, ZH. Caminhada para São Jorge reúne centenas de fiéis na Capital. **Gaúcha ZH**, [S. l.], p. 1, 23 abr. 2014. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2014/04/Caminhada-para-Sao-Jorge-reune-centenas-de-fieis-na-Capital-4482623.html>. Acesso em: 9 jun. 2021.

GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades do Brasil. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 28(2): 80-101, 2008

IYEMONJA, Baba Diba de. Comunidade Tradicional de Terreiro – Batuque do RS e o Racismo Religioso. **Sindjus**, [S. l.], p. 1, 26 nov. 2020.

MACIEL, Camila. Marcha em Porto Alegre pede o fim da intolerância religiosa. **Agência Brasil**, [S. l.], p. 1, 21 jan. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-01/marcha-em-porto-alegre-pede-o-fim-da-intolerancia-religiosa>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SCAPINI, Ezequiel; DIAS, Pedro Neves. Frente realiza ato em memória de João Alberto e exige uma Prefeitura antirracista. **Brasil de Fato**, [S. l.], p. 1, 23 nov. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/11/23/frente-realiza-ato-em-memoria-de-joao-alberto-e-exige-uma-prefeitura-antirracista>. Acesso em: 24 jun. 2021.

WEBER, Jéssica Rebeca. Ritual de matriz africana em igreja católica provoca polêmica entre líderes religiosos. **Diário Gaúcho**, [S. l.], p. 1, 24 jan. 2020. Disponível em: <http://diariogauchoclicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2020/01/ritual-de-matriz-africana-em-igreja-catolica-provoca-polemica-entre-lideres-religiosos-12185932.html>. Acesso em: 14 jun. 2021.

WOLFART, Graziela. O perfil religioso do povo gaúcho. **UNISINOS**, [S. l.], n. 264, p. 1, 30 jun. 2008. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/1949-carlos-steil-2>. Acesso em: 11 jun. 2021.

PEDAGOGIA VISUAL E O ENSINO BÍBLICO PARA SURDOS

Eduardo Leimann Balaniuk³²³

Palavras-chave: Educação; surdos; educação cristã; ensino; pedagogia visual.

1 Introdução

De acordo com o censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 9,7 milhões de pessoas têm deficiência auditiva. Desses, 2.147.366 milhões apresentam deficiência auditiva severa, situação em que há uma perda entre 70 e 90 decibéis (dB). Cerca de um milhão são jovens até 19 anos.

Este cenário deficitário, de proposta formativa direcionada às pessoas com deficiência, também, é vivenciado pelo meio eclesial, visto que a educação cristã para surdos ainda é um tema pouco abordado na atualidade. Diante disso, surge o questionamento: Existem métodos capazes de auxiliar o ensino cristão para surdos em comunidades eclesiais? Uma vez que a aprendizagem deve ser oferecida a todas as pessoas, deve-se pensar naqueles que tiveram pouca ou nenhuma instrução educacional, devido a sua perda auditiva. Valorizar o surdo, em suas carências educacionais, se torna possível, quando há métodos que vão ao encontro de suas necessidades, e, ainda, com a colaboração de profissionais qualificados, dispo de materiais bem preparados e sendo guiados à luz da Bíblia.

Acessibilidade é um tema recorrente na sociedade atual. Ela está entrelaçada com a inclusão nos direitos das minorias, dos negros, índios, dos portadores de necessidades especiais entre outros. Mas a acessibilidade vai muito além de dar acesso, envolve a capacidade das pessoas de lidar com o que não conhecem. A atenção a estes grupos de pessoas no ambiente eclesial precisa receber uma preocupação cada vez maior com a qualidade do ensino bíblico que proporciona aos seus membros. A partir daí, entende-se que é possível tratar a acessibilidade com mais atenção quanto a maneira de transmitir o estudo da Palavra de Deus, especialmente para os surdos.

Ainda, os teóricos mostram que a linguagem desempenha importante papel para o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Quanto a isso, a educação de surdos deve ser

³²³ Mestre em Teologia pelas Faculdades Batista do Paraná. Coordenador de Extensão da Faculdade Batista Pioneira em Ijuí – RS. Contato: eduardo@batistapioneira.edu.br

levada em conta quanto a língua viso-espacial que possuem³²⁴. A interação da educação dos surdos foi marcada pelas representações de ouvintes em sua cultura e práticas pedagógicas. Buscar meios de ensino e aprendizagem eficazes podem ser realidades alcançáveis quando há internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos realizadas através do domínio dessa modalidade de língua.

A educação cristã para surdos deve visar uma maneira eficaz de demonstrar um olhar diferenciado, que não pouse sobre sua deficiência, mas sobre aquilo que ele pode realizar. A atuação da educação cristã diferenciada para surdos dependerá de políticas educacionais que levem em conta a realidade e cultura dos surdos. Frente a isso, é importante ressaltar as próprias leis e decretos que garantem aos surdos uma educação de qualidade e que seja respeitado em todos os âmbitos educacionais ou eclesiástico em que estiver inserido.

Apesar de a educação de surdos possuir fundamentação teórica e legal, muitas igrejas ainda não se envolveram com o acesso específico educacional para surdos. Por isso, dedica-se a investigação para apontar métodos práticos de realizar um ensino específico para surdos.

2 Fundamentação teórica

A intenção a ser perseguida destina-se à elaboração de uma proposta de método específico para educação de surdos, visando apresentar ferramentas úteis ao ensino e às possibilidades trabalho formativo a partir da metodologia de projetos. O trabalho buscará descrever sobre algumas metodologias para os surdos em seus contextos educacionais, visando elaborar maneiras práticas de exercer a educação específica para surdos, ou apresentando estratégias metodológicas³²⁵ para a aprendizagem do surdo inseridos nas comunidades eclesiásticas.

A acessibilidade vai muito além de dar acesso, envolve a capacidade das pessoas de lidar com o que não conhecem. A atenção a estes grupos de pessoas no ambiente eclesiástico precisa receber uma preocupação cada vez maior com a qualidade do ensino bíblico que proporciona aos seus membros. A partir daí, entende-se que é possível tratar a acessibilidade com mais atenção quanto a maneira de transmitir o estudo da Palavra de Deus, especialmente para os surdos.

³²⁴ GESSER, Audrei. LIBRAS? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

³²⁵ CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual/ sinal na educação dos surdos. (in)QUADRO, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. Estudos Surdo II. Petrópolis: Arara azul, 2007.

Ainda, os teóricos mostram que a linguagem desempenha importante papel para o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Quanto a isso, a educação de surdos deve ser levada em conta quanto a língua viso-espacial que possuem. A interação da educação dos surdos foi marcada pelas representações de ouvintes em sua cultura e práticas pedagógicas. Buscar meios de ensino e aprendizagem eficazes podem ser realidades alcançáveis quando há internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos realizadas através do domínio dessa modalidade de língua.

A educação cristã para surdos deve visar uma maneira eficaz de demonstrar um olhar diferenciado, que não pouse sobre sua deficiência, mas sobre aquilo que ele pode realizar. A atuação da educação cristã diferenciada para surdos dependerá de políticas educacionais que levem em conta a realidade e cultura dos surdos. Frente a isso, é importante ressaltar as próprias leis e decretos que garantem aos surdos uma educação de qualidade e que seja respeitado em todos os âmbitos educacionais ou eclesiástico em que estiver inserido.

Apesar da educação de surdos possuir fundamentação teórica e legal, muitas instituições e igrejas ainda não se envolvem com o acesso específico educacional para surdos. Por isso, este trabalho se dedicará a apontar métodos práticos de realizar um ensino específico para surdos. Mostrará projetos e parcerias na área de educação cristã para surdos que podem ser destacados como modelo para igrejas, faculdades e instituições eclesiásticas que desejam se envolver com a missão da educação específica de pessoas surdas.

3 Metodologia

O trabalho é aplicativo, pois refere-se ao estudo que busca resolver problemas práticos. Essa metodologia é utilizada para encontrar soluções para questões do cotidiano e desenvolver propostas inovadoras. A aplicação imediata e prática das descobertas é o que a distingue da pesquisa básica, que se concentra em preocupações teóricas. Este trabalho se preocupa tanto com problemas educacionais relacionados aos surdos, como visa gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução destes problemas. Buscará aprofundar o conhecimento de grupos sociais, como a dos deficientes. A partir daí, a análise interpretativa auxiliará a pesquisa a verificar as ideias expostas e como se relacionam com as posições gerais do pensamento teórico e como é conhecido em outras fontes. A abordagem interpretativa para pesquisas, em sistemas de informação, pode mostrar-se adequada e produtiva para se alcançar resultados significativos. Esta abordagem permite aprofundar questões não respondidas, ou não facilmente respondidas, por outras abordagens.

O trabalho, também, além de aplicativo é descritivo e qualitativo. Este método mostrará as várias perspectivas dentro do tema proposto, levando em consideração a estratégia de investigação. É preciso esclarecer, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando análises dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades. Uma vez que o objetivo deste trabalho é proporcionar métodos, que vão ao encontro das necessidades educacionais dos surdos. Esse tipo de pesquisa trará o tema, a fim de ser familiarizado com o problema. O instrumento a ser utilizado, inicialmente, será a pesquisa bibliográfica. Uma pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

Também será aplicado o método dedutivo, que parte de premissas que sustentam por completo a conclusão. A partir daí, este método auxiliará a desenvolver o problema geral das múltiplas deficiências, chegando à constatação particular da educação para surdos. O método dedutivo parte de teoria e leis para predizer a ocorrência dos fenômenos particulares (conexão descendente).

Dessa forma, poderão ser elaborados conceitos para a proposta de método específico para a educação de surdos. Também serão utilizadas as estratégias metodológicas existentes para a aprendizagem do surdo. Então, serão descritas formas práticas de exercer o método educacional cristão em comunidades eclesiais.

4 Resultados e Discussão

Como resultado deste trabalho, será elaborado um método que vai ao encontro das carências educacionais, como a necessidade de materiais visuais, vivenciadas pela comunidade surda inseridas nas igrejas. Este método, visa a levar a Pedagogia Visual³²⁶ em consideração por se tratar de uma metodologia que se adapta melhor à forma de aprendizagem do indivíduo surdo.

³²⁶ CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Aspectos da visualidade na educação de surdos. Tese de Doutorado, 2008.

5 Considerações Finais

Este trabalho investigará métodos de ensino para surdos que possam ser aplicados na realidade eclesial, analisando a facilidade de acesso a materiais adequados e a aplicação de metodologias, que versem sobre maneiras práticas para viabilizar a aprendizagem significativa na educação cristã de surdos. Apresentou a relação das múltiplas deficiências com a acessibilidade ao ensino. Analisando a importância do método apresentando possibilidades que visam auxiliar o aprendizado dos surdos. Dessa forma, propor alternativas de releitura sobre método de ensino direcionado à comunidade surda com vistas ao processo formativo no meio eclesial.

Referências

- ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual**: uma psicologia de visão criadora. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BÍBLIA MISSIONÁRIA DE ESTUDO**. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2014.
- BOYER, Orlando. **Pequena enciclopédia bíblica**. São Paulo: Vida, 2006.
- BRASIL. **Apesar de avanços, surdos ainda enfrentam barreiras de acessibilidade**. Portal Brasil, 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade>>. Acesso em: 22 out. 2019.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626, 22 de dez. de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 09 out. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 08 ago. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- BRINKLEY, Derek. **Supporting Deaf Children and Young people: strategies for intervention, inclusion and improvement**. New York: Continuum Inteatonal Publishing Group, 2011.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de Doutorado, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia visual* sinal na educação dos surdos. In: QUADRO, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdo II**. Petrópolis: Arara azul, 2007.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. **A escuta visual**: a educação de surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. (in) Revista Educação Especial, v. 32. Santa Maria: UFSM, 2019.

FESTA, Priscila Soares Vidal; GONÇALVES, Humberto Bueno. **Metodologia do professor no ensino de alunos surdos**. Curitiba: Ensaaios pedagógicos, 2013.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?** Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GETÃO, Eduardo. **Apostila de cidadania e inclusão social**. Curitiba: FABAPAR, 2015.

HENDRICKS, Howard. **Ensinando para transformar vidas**. Curitiba: Betânia, 1986.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUCHENBECKER, Klaus Ernesto. **O trabalho com pessoas surdas numa congregação de ouvintes**. São Leopoldo – RS: EST, 2006.

LABORIT, Emmanuelle. **O voo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. Caderno Cedes, vol. 19, n. 46. Campinas, 1998.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. **Aprendendo a ler “com outros olhos”**: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. Pelotas: Cadernos de Educação, n. 36, maio/agosto, 2010.

LeFEVER, Marlene D. **Estilos de aprendizagem**: como alcançar cada um que Deus confiou para ensinar. 2.ed. Trad. Hans Udo Fucks; Kleber Cruz. Rio de Janeiro: CPAD, 2005.

LIMA, André de Souza. **Abordagem educacional por princípios**: um primeiro olhar. São Paulo: AECEP, 2018.

MARSHARK, Marc (Org.). **Diversity deaf education: perspectives on deafness**. New York - USA: Oxford University Press, 2016.

MELO, Adoniran. **Ministério com Surdos**: história, desafios e sinais bíblicos. Curitiba: A.D Santos, 2017.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2001.

MURTA, Michelle; FELOMENO, Thais; FERNANDES, Thais. **Ensinando Libras como instrumento de inclusão educacional nos cursos de licenciatura**: desafios, realidades e necessidades. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2014.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. **A pedagogia visual na educação de surdos**: das possibilidades à realização. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. **Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda**: um estudo de caso. Ribeirão Preto: Paidéia, v. 14, n. 29, dez, 2004.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. (in) livro pós-congresso “temas em educação especial IV”. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SCHUBERT, Kethryn Aline Arndt. **Ilustrações dos itens imagéticos**. 2020.

SILVA, I. R. (org.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão**: abordagem sócio-antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STRNADOVÁ, Vera. **Como é ser surdo**. Trad. Daniela Richter Teixeira. Petrópolis – RJ: Babel, 2000.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

VITORINO, Anderson Francisco. **Educação bilíngue**: o desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos. Aracaju: Criação, 2020.

UMA ANÁLISE SOBRE COSMOVISÃO E FORMAÇÃO HUMANA VEICULADAS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Gleyds Silva Domingues³²⁷

Palavras-chave: cosmovisões; formação humana; projeto pedagógico.

1 Introdução

O projeto pedagógico de uma instituição escolar seja de natureza pública ou privada asseguram objetividade e finalidade ao trabalho educativo a ser desenvolvido, uma vez que são estabelecidos pressupostos que pautarão o processo formativo a ser materializado no âmbito do processo ensino e aprendizagem. Contudo, faz-se necessário destacar que a construção do projeto não é neutra, antes tem uma intencionalidade educativa bem definida. Essa intencionalidade pode ser definida na presença de uma cosmovisão que assenta lentes de interpretação sobre a realidade.

As lentes de interpretação oportunizam a maneira como homens e mulheres pautam sua vida e escolhas. Afinal, é no ato de ser, agir, sentir e fazer que é possível identificar princípios e valores que são defendidos e que se fazem presentes no plano discursivo. Nesse sentido, é preciso compreender o modo como cada escola elege sua lente e guia sua ação educativa.

Neste sentido, o artigo visa analisar três projetos pedagógicos, identificando a cosmovisão que pauta o seu fazer educativo. Para tal, é preciso descrever o conceito de cosmovisão e as bases que assentam a sua expressividade na realidade social. Uma cosmovisão não está distante de um grupo social, antes ela pauta suas ações.

Cabe, ainda, ressaltar que a intenção da investigação não se pauta em estigmatizar ou discriminar a escola pela lente de interpretação adotada. Antes, é evidenciar a presença de uma cosmovisão, mesmo que isso não se configure no ato da construção ou da sistematização do projeto pedagógico, porém, é preciso pontuar que não há uma ação educativa que não se fundamente por um viés valorativo e principiológico.

³²⁷ Pós-Doutora em Educação e Religião. Doutora em Teologia. Mestre em Educação. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Teologia das Faculdades Batista do Paraná e do Programa de Mestrado em Ministérios da Carolina University. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa na Formação e no Ensino Bíblico. Pesquisadora do Núcleo Paranaense de Pesquisa em Religião (NUPPER). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Laboratório Currículo e Formação de Professores - LAPPUC. gleyds65@gmail.com

O viés valorativo e principiológico é que orienta o ato educativo a ser direcionado ao processo da formação humana pretendida. Por isso, não se tem como negá-lo e nem mesmo de configurá-lo, visto que sua materialização pode ser identificada a partir das defesas e sistematizações de conceitos, justificativas e fundamentação teórico eleita.

A partir disso é que se apresenta a pergunta norteadora desta investigação e que parte da seguinte questão: como a cosmovisão eleita impacta a formação humana a partir do projeto pedagógico defendido e apresentado enquanto proposta educativa da escola? A resposta a tal problemática poderá elucidar sobre a influência ou não de uma cosmovisão no âmbito da formação.

O referencial teórico eleito para a discussão centra-se nos estudos de cosmovisão e proposta educativa, visto que eles possibilitam tecer análises sobre o objeto eleito, por isso que será proposto iniciar pelo conceito, traçando características e apresentando as bases que sustentam a presença de uma lente de interpretação no interior da proposta educativa direcionada à formação humana.

Para análise dos dados, elege-se a pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa, uma vez que elas ajudam no processo de identificação da cosmovisão que subsidia a sistematização da proposta formativa. É bibliográfica porque tem por finalidade pois “recolher informações e conhecimentos prévios acerca de um problema para o qual se procura resposta ou acerca de uma hipótese que se quer experimentar” (BEUREN et al. 2006, p. 86). É descritiva, visto que “objetiva descrever as características de uma população ou fenômeno, além de verificar se há relação entre as variáveis” (MASCARENHAS, 2012, p. 47). Por fim, é qualitativa devido à forma de tratamento dos dados. A partir deles “concebem-se análises mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado. (BEUREN et al., 2006, p. 89).

A investigação compreendeu a análise de três projetos pedagógicos disponibilizados na Rede Internet. A escolha dos projetos foi efetivada a partir da localidade, centro urbano, na cidade de Curitiba. Ela envolveu duas escolas particulares e uma escola pública, filiada à Secretaria Municipal de Educação.

Não se tem a pretensão de esgotar a temática, mas de contribuir como novos estudos sobre o objeto eleito, a fim de que se possa aprofundá-los sobre outras áreas e vertentes que possam advir deste trabalho inicial, mas de responsabilidade com o desenvolvimento da pesquisa.

2 E Por Falar em Cosmovisão

Ao tratar do tema da cosmovisão é preciso partir do seu conceito. Afinal, o conceito possibilita visualizar o grau de seu alcance no entendimento do objeto definido, visto que por seu intermédio já se pode estabelecer as conexões necessárias com a sua aplicabilidade na realidade social. Nesse sentido, uma cosmovisão pode ser conceituada como:

[...] o modo pelo qual a pessoa vê ou interpreta a realidade. A palavra *Weltanschauung*, que significa 'um mundo e uma visão de vida', ou um paradigma. É a estrutura por meio da qual a pessoa entende os dados da vida. Uma cosmovisão influencia muito a maneira em que a pessoa vê Deus, origens, mal, natureza humana, valores e destino (GEISLER, 2002, p. 188).

A partir desse conceito é possível inferir que a cosmovisão guarda relação com a maneira como cada ser humano observa e interpreta a realidade. Esta observação faz parte de sua visão de mundo que pauta suas escolhas e seus posicionamentos os quais produzem pressupostos em forma de axiomas. Os axiomas são utilizados para dar sustentação lógica à visão de mundo eleita. Assim:

Se os axiomas são negados, as proposições a partir deles deduzidas não seguem logicamente, pois não há nada a partir do qual eles podem seguir- a validade de todo sistema se torna suspeita. De modo semelhante, o conhecimento humano depende de certas suposições muitas vezes implícitas, às vezes não reconhecidas e frequentemente não provadas (NASH, 2012, p. 32).

Ainda sobre cosmovisão é possível dizer que ela visa dar respostas às questões existenciais, por isso que é possível perceber sua influência nos discursos proferidos. O discurso torna-se um canal de disseminação, embora, não seja o único. Isso porque, a palavra discurso pressupõe "curso, percurso, correr por, movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem" (ORLANDI, 2004, p. 15).

O discurso enquanto prática da linguagem vem carregado de sentidos e significados que fazem parte do dia a dia dos grupos sociais. Esses podem ser encontrados na maneira como os grupos sociais veiculam ideias e legitimam seus conceitos, valores e proposições sobre a vida. Isso ocorre também no espaço educativo, visto que ele significa o processo formativo a ser desenvolvido e materializado em seu projeto pedagógico. O projeto pedagógico parte de uma visão de mundo e por ela é constituída e construída a prática educativa a ser sistematizada no contexto do ensino e da aprendizagem.

3 O Projeto Pedagógico E Formação Humana

Uma das maneiras de sistematizar o trabalho educativo a ser desenvolvido no contexto da escola vem por intermédio do projeto pedagógico. Nele é possível observar o estabelecimento de pressupostos defendidos em relação à sociedade, ao ser humano, à cultura e produção do conhecimento.

É no projeto pedagógico que são desenhadas as bases que sustentarão a perspectiva curricular adotada, visando a formação do ser humano. Essas bases contemplam diferentes áreas do conhecimento, bem como a descrição do que se espera atingir em nível de competências, habilidades do ser em formação. Nessa direção:

[...] os conteúdos curriculares seriam o conjunto de discursos (verbais e não-verbais) que entram em jogo no processo de ensino-aprendizagem, incluindo as informações e os conhecimentos prévios que tanto os alunos quanto os professores possuem e aqueles que são construídos ao longo do processo educativo pela interação entre uns e outros (TORRES, 2006, p. 14).

Isso sinaliza para a presença de uma prática relacional que se estabelece e que por conta disso não pode ser pensada distante do encontro entre os envolvidos no ato educativo. É no encontro que é possível verificar a presença da diversidade de visões, embora, faz-se necessário ressaltar que o projeto pedagógico apresenta uma linha diretiva e que pauta a prática educativa a ser sistematizada. É preciso atentar para a seguinte questão:

Nesse contexto, os conteúdos curriculares seriam o conjunto de discursos (verbais e não-verbais) que entram em jogo no processo de ensino e aprendizagem, incluindo as informações e os conhecimentos prévios que tanto os alunos quanto os professores possuem e aqueles que são construídos ao longo do processo educativo pela interação entre uns e outros.

Tanto é assim que existem diferentes projetos pedagógicos e propostas formativas no contexto social. São elas, inclusive, que muitas vezes, pautam a eleição do grupo social do lócus formativo e educativo, por sua adequação aos valores e princípios defendidos. Isso envolve a questão de familiaridade com o discurso, na medida em que se produz a identificação do grupo com o que é legitimado pela escola.

É na presença de diferentes projetos pedagógicos que se torna possível identificar a visão de mundo defendida, mesmo que o que se propaga não se adeque ao que se efetiva no cotidiano da escola. Esse distanciamento é produzido pela não compreensão do que de fato rege a ação educativa e formativa.

Ressalta-se, porém, que o projeto pedagógico é instrumento sistematizador da visão legitimada pela escola e como tal ele significa no âmbito da formação pretendida. Afinal, não existe uma proposta que seja destituída de intencionalidade. Dito isto, cabe ressaltar que essa proposta guarda relação direta com o sentido atribuído ao currículo. Assim:

Toda concepção curricular implica sempre uma determinada proposta pedagógica (uma proposta sobre que e como se deve ensinar, aprender ou avaliar, o papel dos diferentes sujeitos em tudo isso, seus modos de relacionar, etc.) e reflete uma determinada concepção, não só do educativo, mas do social, do político, do cultural (TORRES, 2016, p. 16).

Diante do exposto, compete agora analisar os projetos pedagógicos eleitos, a fim de identificar em seu interior uma visão de mundo ou visões de mundo que lhe conferem sentido e significado no âmbito da formação humana pretendida.

4 Resultados e Discussão

Os projetos pedagógicos das escolas serão denominados assim: F1; F2 e F3, sendo que F1 e F2 são referentes às escolas particulares e F3 à pública. Isso facilitará a identificação das escolas diante das análises desenvolvidas. A letra F significa formação.

Os resultados são preliminares porque se faz necessário aprofundar a investigação sobre o objeto eleito, contudo, é possível fazer algumas inferências a partir do que é descrito no projeto pedagógico em relação às seguintes questões: quem é o ser humano? Qual o papel da escola, ou seja, a sua visão em relação à formação a ser pretendida.

A primeira questão: quem é o ser humano é apresentada pelas escolas F1, F2 e F3 como sendo ele a centralidade da ação formativa. Isso é interessante, porque apesar de apresentarem naturezas distintas, elas partem de uma mesma premissa. Os projetos pedagógicos defendidos com relação à formação do ser humano revelam que:

O aluno é a razão de ser da proposta pedagógica da Escola. Isso significa que cabe à Escola propiciar à criança e ao jovem a aquisição e a produção de conhecimento, respeitando a sua individualidade. A relação de confiança mútua e a identificação da comunidade de pais com os valores básicos da Escola são fatores fundamentais para a plena realização da proposta educacional (F1).

Os alunos são estimulados a apresentar soluções criativas para seus problemas, incentivados quanto à organização pessoal e autonomia, de modo a serem protagonistas de sua aprendizagem (F2).

[...] o ser humano em suas múltiplas dimensões, reconhecendo-o na sua condição histórico-cultural. Considerado o ser humano como sujeitos de direito, sendo aquele capaz de intervir na sociedade, num processo permanente de transformação (F3).

A partir disso é possível dizer que a cosmovisão que sustenta o projeto pedagógico das escolas valoriza o ser humano, visto ser ele um ser capaz de interagir, conhecer, desenvolver-se e agir na sociedade, assumindo seu protagonismo social. Entretanto, é possível observar uma diferença entre a F1 das demais, visto que ela ao descrever o aluno, insere o papel da comunidade de pais e dos valores defendidos pela Escola. Isso indica que a cosmovisão que pauta a ação de F1 está mais evidenciada em sua proposta formativa.

Com relação ao papel da escola é possível observar que existe uma declaração de propósitos e finalidades a serem atingidas no âmbito formativo. Para F1, “ela se traduz na qualidade de um projeto educacional fundamentado em um trabalho de reflexão constante, em sintonia com o que se produz de mais avançado nas áreas de conhecimento relacionadas com a Educação”.

Para F2, a escola assume como compromisso “ensinar princípios para a vida, contribuindo na formação de pessoas criativas, íntegras, competentes e felizes”. E para F3, o que se espera é:

[...] consolidação do trabalho coletivo pautado na democracia, na participação de todos os responsáveis pelo processo educativo, e na equidade, estabelecendo meio para a efetivação do trabalho pedagógico de excelência visando à construção do conhecimento, a aquisição da aprendizagem e a humanização do indivíduo.

A partir das declarações apresentadas nos projetos pedagógicos, identifica-se que F2 trata de questões que se restringem ao âmbito formativo do ser humano, portanto, sua lente de interpretação gira em torno de princípios que contribuirão para a aplicação na vida. Já F1 e F3 trabalham a possibilidade de ter em seus projetos pedagógicos um espaço para construção do conhecimento, fundamentado em um trabalho reflexivo e que é visto por F3 como ação colaborativa entre os pares.

A lente de interpretação de F3 está sustentada no viés político e na defesa de equidade, que pode resultar na aprendizagem e no processo de humanização do indivíduo. Essa percepção parte da defesa que se centra nos direitos humanos, portanto, de uma prática formativa que tem como base a visão humanista-secular.

F1 e F2 defendem uma visão de mundo mais centrada em princípios e valores, o que implica em dizer que os pressupostos defendidos não estão associados à perspectiva materialista, mas a dimensão ética, valorativa que se pode encontrar no desenvolvimento do ser humano, por intermédio das relações estabelecidas.

É claro que se faz necessário tecer reflexões mais aprofundadas, a fim de configurar a cosmovisão que fundamenta a razão de ser de cada escola e que se apresenta em sua proposta educativa, por meio da constituição do seu projeto pedagógico. Porém, já se pode dizer que os projetos descrevem a pretensão da escola com relação à formação humana.

O certo é dizer que ainda existe um caminho a ser perseguido, por isso essa pesquisa não é conclusiva, podendo ser resultados vir a serem alterados conforme o que se interpreta dos dados coletados.

5 Considerações Finais

A primeira questão a ser pontuada é que um projeto pedagógico veicula uma intenção formativa. Essa intenção tem por base uma visão de mundo defendida e que pode ser identificada na maneira como cada escola defende sua missão e finalidade educativas. Elas são referenciadas nos valores e nos pressupostos eleitos a serem materializados no trabalho educativo a ser desenvolvido.

A segunda questão é que não se pode determinar, em primeiro plano, o que de fato é defendido pela escola, apenas com a leitura de um projeto educativo. Faz-se necessário aliar e acompanhar os campos teórico-prático, a fim de verificar se o que está sistematizado no projeto pedagógico é o que orienta o processo formativo.

A terceira questão evidencia que a cosmovisão se apresenta como um elemento integrante da constituição das propostas, mesmo que não se tenha consciência de sua presença. Entretanto, ela pode ser identificada a partir das bases eleitas para a construção do projeto pedagógico.

Por fim, é preciso estar atento para os discursos produzidos no interior das escolas. São eles que evidenciarão o que de fato é legitimado e aplicado, por intermédio da seleção de conteúdos e do tratamento dispensado a eles. Afinal, as práticas educativas não são neutras e elas carregam, sim, valores que pautam a maneira de ser, agir, pensar e fazer dos grupos sociais.

Referências

BEUREN, I. M. et al. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GEISLER, Norman. **Enciclopédia de Apologética**: respostas aos críticos da fé cristã. Tradução de Lailah de Noronha. São Paulo: Editora Vida, 2002.

MASCARENHAS, S. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

NASH, Ronald. **Cosmovisões em conflito**: escolhendo o cristianismo em um mundo de ideias. Brasília: Editora Monergismo, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 9 ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2010.

TORRES, Rosa María. **Que (e como) é necessário aprender?** 8. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006.

A DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA EM GRUPOS PSICOTERAPÊUTICOS NA CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO E A CULTURA DE PAZ

Marineide Felix de Queiroz Brito³²⁸

Lusival Antonio Barcellos³²⁹

Marinilson Barbosa da Silva³³⁰

Palavras-chave: Diálogo inter-religioso; cultura de paz; diversidade religiosa; grupos psicoterapêuticos

1 Introdução

O estudo sobre o diálogo inter-religioso e uma cultura de paz em um ambiente da terapia grupal psicológica apresenta uma diversidade religiosa em grupos psicoterapêuticos. Acreditamos que uma convivência saudável e amigável entre as pessoas é imprescindível nas diferenças culturais religiosas. A educação em cidadania nos favorece para as aprendizagens de convívio entre as pessoas, na compreensão das variadas diferenças de cada ser humano. “Consideramos a cultura um patrimônio da humanidade que transmite conhecimento, bem como preserva a memória e os valores de gerações a gerações[...]” (HOLMES, 2016. p. 48).

A ideia de realizar uma pesquisa sobre estes relevantes temas surgiu dos desafios junto às pessoas com as suas diferentes crenças religiosas, tradições e valores pessoais. Enquanto pesquisadores, achamos necessário adquirir conhecimentos para um entendimento da diversidade cultural, diálogo inter-religioso e cultura de paz.

Não é nada fácil construirmos, em grupos de pessoas que fazem seus tratamentos psicológicos, uma cultura de paz, respeitando as liberdades de crenças religiosas de cada membro participante da terapia psicológica. O diálogo inter-religioso necessita estar presente no combate às intolerâncias e preconceitos religiosos. “A intolerância está na raiz das grandes

³²⁸ Mestra em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Psicóloga Clínica da Policlínica Municipal de Goiana/PE. Membro do Grupo de Pesquisa FIDELID (UFPB). Contato: felixmarineide@gmail.com

³²⁹ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação e do Departamento de Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. Contato: lusivalb@gmail.com

³³⁰ Pós-Doutor em Teologia Prática (EST). Doutor em Educação (UFRGS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador do Grupo de Pesquisa FIDELID (UFPB). Contato: professormarinilson@gmail.com

tragédias mundiais. Foi ela que destruiu as culturas pré-colombianas e promoveu a inquisição e a caça às bruxas. (GUIMARÃES, 2004. p. 28).

Manter as relações interpessoais amistosas não é um papel nada fácil, porém não podemos deixar crescer os preconceitos e intolerâncias religiosas em qualquer meio social existente no nosso mundo e em especial no nosso campo de estudo com grupo de pessoas da terapia grupal, para se evitar qualquer tipo de marcas profundas psicológicas. “A expressão ‘intolerância religiosa’ tem sido utilizada para descrever um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a crenças, rituais e práticas religiosas consideradas não hegemônicas”. (NOGUEIRA, 2020. p. 39).

Vale lembrar que as perseguições religiosas sempre existiram na história, e ainda existem atualmente, na convivência em sociedade. A tomada de consciência da presença da diversidade religiosa e a compreensão do seu significado contribuem para a construção dos valores pessoais e para o respeito às diferenças e diferentes. “É possível afirmar que a história humana se encontra repleta de confrontos religiosos. Todavia, se há confrontos, é preciso admitir que as organizações religiosas ‘participam dos fluxos históricos que configuram povos, territórios e poderes políticos’”. (PASSOS, 2007. p. 98).

A cultura de paz assegura a luta em prol do cumprimento e na promoção dos direitos humanos com a inclusão social entre os seres humanos e os direitos garantidos pela nossa Constituição Federal, por meio dos princípios da integralidade, equidade e universalidade.

De acordo com a UNESCO (2000), a cultura de paz tem como base oito pilares: 1. Educação para uma cultura de paz, 2. Tolerância e Solidariedade, 3. Participação democrática, 4. Fluxo de informações, 5. Desarmamento, 6. Direitos humanos, 7. Desenvolvimento sustentável, 8. Igualdade de gêneros.

Compreendemos que grandes são as dificuldades encontradas para a construção do diálogo inter-religioso e a cultura de paz no tão falado “grupos terapêuticos”, com as suas variadas tradições culturais religiosas.

A pesquisa apresenta, como objeto de estudo, a investigação acerca do entendimento das interações e das divergências de intolerâncias e conflitos na terapia de grupo de psicologia, diante da convivência entre as pessoas participantes do processo terapêutico, na Policlínica Municipal Nossa Senhora da Vitória, em Goiana-PE. O estudo não irá mensurar a existência do transcendente.

Apresentamos a seguinte questão em foco do nosso trabalho de pesquisa: A construção do diálogo inter-religioso, nesses grupos psicoterapêuticos, poderá trazer

facilidades de entendimentos entre seus membros participantes? Como esclarecer o respeito à diversidade religiosa presente nos grupos de terapia grupal psicológica? De que maneira podemos trabalhar as pessoas que participam da terapia grupal psicológica na compreensão de níveis mais profundos de cultura de paz?

O objetivo geral desse estudo foi investigar dinâmica de ações interativas entre participantes da psicoterapia de grupo para uma convivência no respeito ao outro, possibilitando o diálogo inter-religioso e uma cultura de paz. “Precisamos disciplinar nossos pensamentos, nossas palavras e nossas ações, refletir sobre o que consideramos **valores** e retomar um sentido de humanidade, honrando nossa condição de seres humanos”. (VON, 2013. p. 21).

Valores da cultura de paz devem estar inseridos nas qualidades mentais internas dos seres humanos, com combate aos olhares de indiferenças, intolerâncias, egoísmo e preconceitos, em seus variados campos de convivência da humanidade. A solidariedade e a bondade são os que almejamos encontrar nas pessoas, em especial nos grupos terapêuticos de psicologia.

2 Fundamentação teórica

Este trabalho necessitou de uma pesquisa bibliográfica, na busca de autores que ponderem sobre a diversidade religiosa, diálogo inter-religioso, cultura de paz, intolerância, psicologia grupal, espiritualidade, psicologia da religião, entre outros. “A liberdade de crença tem por principal característica o fato de ser interno à pessoa. Ela é ontologicamente inalienável, pois diz respeito à fé, aos valores e aos princípios que orientam a vida da pessoa, pois enraizados em seu modo de pensar”. (RIBEIRO, 2002, p. 36)

Os grupos terapêuticos de psicologia da pesquisa em evidência são formados por homens e mulheres com idade a partir de 18 anos, que buscam ajuda psicológica em suas variadas situações de desconforto psíquico, e assim, frequentar uma terapia psicológica, seja ela individual ou de grupo, para proporcionar um bem-estar psicológico consigo mesmo. “O grupo de terapia se parece com uma família em muitos aspectos: existem figuras de autoridades/parenterais, figuras de irmãos/fraternas, revelações pessoais profundas, emoções fortes, e uma intimidade profunda, bem como sentimentos hostis e competitivos”. (YALLOM, 2006. p. 33-34).

Constata-se, na citação do autor acima, a descrição das figuras representativas da maioria dos participantes dos grupos, em suas identificações, movidos pelo desejo interno

psicológico manifestado pelos sentimentos familiares, de formas positivas, como um grupo de irmãos, e orientados por uma “genitora”.

O bem-estar físico e mental foi sempre uma das grandes preocupações do ser humano e, para consegui-lo, o homem tem procurado as mais diversas formas, como o trabalho cotidiano, o culto religioso, a magia, a dança, o esporte, a vida em família – atividades que têm lhe proporcionado aquele revigoramento de que necessita para poder se sentir inteiro consigo mesmo. (RIBEIRO, 2017. p. 36).

O equilíbrio individual proporciona mudanças comportamentais. Os participantes da terapia grupal partem em busca de satisfações pessoais a partir dos posicionamentos de cada um, as trocas de experiências enriquecem as forças pessoais. É importante que durante o processo terapêutico exista um diálogo entre os participantes.

A educação para a paz entende os conflitos como elementos absolutamente fundamentais ao processo de cultura de paz, pois, a partir deles, são criadas novas formas de percepção, escuta e diálogo com o outro (pessoas ou grupos), favorecendo aspectos democráticos participativos (SALLES FILHO, 2019. p. 310).

O ambiente de terapia psicológica em vários momentos propicia ocasiões para a manifestação de seus talentos pessoais, que são geralmente elogiados e valorizados pelos demais membros do grupo. “A psicologia da religião foi, sem dúvida, um dos embriões dos quais nasceu a própria psicologia moderna. Algumas grandes obras dos pioneiros da psicologia foram dedicadas a temas expressamente religiosos”. (USARKI, 2007. p.137).

A psicologia apresenta interesse pelos estudos científicos da religião, em crescimento constante, nas nossas academias, na importância de uma aproximação científica com o mundo religioso. Queremos lembrar da diversidade cultural religiosa encontrada nos grupos terapêuticos de psicologia, respeitando a liberdade de expressão por meio da educação, da cooperação e do diálogo inter-religioso e a cultura de paz. “A educação é um processo contínuo, que se prolonga durante toda a vida; não começa e nem termina na escola. Por isso, a educação para a tolerância deve estender-se a todos e ser praticada em todos os lugares: casa, escola, trabalho, locais de diversão e meios de comunicação”. (VON, 2013. p. 40).

A educação geradora de oportunidade de conhecimentos de diferentes culturas/crenças religiosas pode ser um dos meios eficazes em favor da prevenção da intolerância entre os indivíduos participantes da terapia grupal de psicologia. Com tolerância reinará a paz nos encontros psicoterápicos no que se refere a ensinar que as pessoas possuem direitos e liberdade de escolhas.

3 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com base em textos e livros de autores que esclareçam a diversidade cultural religiosa em grupos psicoterapêuticos na construção do diálogo inter-religioso e a cultura de paz. Nosso estudo foi de campo, caráter observacional participante e descritivo.

A observação é uma técnica de coleta de dados, que se utiliza dos sentidos para a obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. É um elemento básico da investigação científica, utilizado na pesquisa de campo. Ela ajuda o pesquisador na identificação e obtenção de provas que o levem a alcançar os objetivos propostos; desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade". (LAKATOS; MARCONI, 2019. p. 335).

A pesquisa se desenvolveu na Policlínica Municipal Policlínica Nossa Senhora da Vitória, com pessoas participantes da terapia psicológica de maior idade, homens e mulheres, alfabetizados e não alfabetizados.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa e a análise dos dados foi demonstrada através de gráficos representativos.

4 Resultados e Discussão

O estudo demonstrou que a diversidade religiosa é muito presente nos grupos de terapia grupal e que o diálogo inter-religioso e a cultura de paz devem estar em constante vigilância, entre os participantes dos grupos terapêuticos. Acreditamos que pensar em um diálogo inter-religioso e na cultura de paz se constrói pelas práticas de respeito às diferenças e diferentes.

Salientamos que o convite para participar da pesquisa teve plena aceitação pelas pessoas que integraram os grupos psicológicos. Estavam compostos por pessoas envolventes, participativas e receptivas, com ótima frequência nas sessões terapêuticas semanais.

No artigo 1º da Declaração dos Direitos Humanos – ONU – 1948, estabelece: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

É importante dar às pessoas a liberdade de escolha, para além do chão da escola, na educação e na paz, no cultivo do amor e tolerância, reconhecendo os nossos limites e falhas.

Precisamos transformar os conflitos religiosos em harmonia e conciliação também para com as pessoas que fazem da terapia de grupo psicológica.

Todos nós precisamos ter respeito para sermos respeitados, amor para sabermos amar de verdade.

5 Considerações Finais

Os valores humanos atuam diretamente ou indiretamente nas vidas das pessoas e no mundo. Mesmo diante de conflitos, intolerâncias e preconceitos religiosos existentes nos grupos terapêuticos de psicologia devemos recorrer às superações das desavenças e intrigas na luta constante do diálogo e da paz e ao resgate da boa convivência, no acreditar do diálogo inter-religioso e da cultura de paz.

A liberdade religiosa é um direito de cada cidadão, garantida e assegurada por lei na nossa Constituição Federal Brasileira.

O campo educacional e a riqueza de conhecimentos na dimensão poderão abrir caminhos para as mudanças e novos olhares possibilitando reflexões para a convivência e valores para a nossa humanidade.

Referências

BRITO, Marineide Felix de Queiroz. HOLMES, Maria José Torres. O Diálogo Inter-Religioso no Contexto Grupal Psicológico. *In: Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE), X.; Congresso Internacional de Teologia da PUCPR, V.; Congresso Latino-Americano de Educação e Ciências da Religião (CLAECIR), II., 2019, Curitiba/PR. Anais [...]. Florianópolis: FONAPER, 2020. v.1, p. 234-243. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: 21 jun. 2021.*

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Paris.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. *Um novo mundo é possível*. São Leopoldo: Ed. Sinodal, 2004.

HOLMES, Maria José Torres. *Ensino religioso: Esperanças e desafios – reflexões da práxis do cotidiano escolar*. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2016.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

NOGUEIRA, Sidinei. *Intolerância Religiosa*. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. *Psicoterapia: teorias e técnicas psicoterápicas*. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2017.

RIBEIRO, Milton. *Liberdade religiosa: uma proposta para debate*. São Paulo: Mackenzie, 2002.

SALLES FILHO, Nei Alberto. *Cultura de paz: Olhares a partir da complexidade*. Campinas, SP: Papirus, 2019.

SILVEIRA, Emerson sena da. JUNQUEIRA, Sergio. *O ensino religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não-violência*. Brasília: Unesco, 2000.

USARKI, Frank (org.). *O espectro disciplinar da religião*. São Paulo: Paulinas, 2007.

VON, Cristina. *Cultura de paz: o que os indivíduos, grupos, escolas e organizações podem fazer pela paz no mundo*. 2. Ed. São Paulo: Petrópolis, 2013.

YALOM, Irvin. *Psicoterapia de Grupo: teoria e prática*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Ed. S.A, 2006.

GT 14 - GÊNERO E RELIGIÃO

As mulheres e as deusas primitivas. Matriarcado e Matrilinearidade. História das mulheres e as questões religiosas. Desvalorização da mulher nas religiões. Gênero e Religião como dimensões sociais que instituem identidades. Articulação entre processos educativos e as construções do feminino no cotidiano. O sagrado e o feminino.

Coordenação:

Dra. Anita Leocadia Pereira dos Santos (UFPB)

Me. Antonio Jeferson Barreto Xavier (UFRGS)

Me. Francisco Arrais Nascimento (UNESP)

Dra. Rita Cristiana Barbosa (UFPB)

“NESSES ASSUNTOS ASSIM DE GÊNERO EU TRAGO MEU PERTENCIMENTO RELIGIOSO”: questões de gênero, sexualidade e religião na escola

*Antonio Jeferson Barreto Xavier*³³¹

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -CNPq

Palavras-chave: Pertencimento Religioso; Gênero; masculinidades; formação docente.

1 Orações iniciais

Vivemos um contexto de interdição das palavras gênero e sexualidade em documentos como os Planos Municipais e Estaduais de Educação. Também, assistimos ao fechamento de exposições, com perseguição a artistas. Na política, se constata o aumento em quase 50% da chamada “bancada da bíblia” no parlamento nacional, além do aumento expressivo de religiosos nos demais poderes legislativos. Na Educação, vemos o cerceamento à liberdade de ensinar provocada por movimentos como Escola sem Partido, “Ideologia de Gênero” e o MBL, que são normalmente liderados e/ou apoiados por evangélicos, mas também por católicos que, aliados a outras forças, tendem ao fundamentalismo religioso, alimentam o fascismo cotidiano e atestam o inegável fortalecimento dos discursos religiosos.

No título deste resumo está parte de uma frase dita por professor evangélico, que é informante de pesquisa em andamento, relatando como lida com as questões de gênero e sexualidade em uma escola pública no interior da Bahia. Emergindo na vida social como um importante elemento na constituição das identidades e das normas, a religiosidade se dá envolta a grandes disputas e relações de poder. Castro (2009) explica que a norma, para Foucault, afeta todos os atos e condutas individuais para além do permitido/proibido, sendo um campo de comparação e de diferenciação que estabelece o normal. Segundo ele, é a partir do entrelaçamento de saber e poder, característico do funcionamento das instituições disciplinares, que a norma se forma. Assim, a escola, enquanto instituição disciplinar e instância de normalização é instância disputada por todas as vertentes políticas e organizações nos últimos séculos. Ela também é instrumento do olhar panóptico normatizador dos professores homens com pertencimento religioso.

Mesmo com o avanço dos princípios da laicidade do Estado, no que diz respeito à escola podemos pensar que há uma herança no imaginário social da figura do professor-

³³¹ Doutorando em Educação pela UFRGS. Contato: jeffersonbxavier@hotmail.com

sacerdote e da presença da religião como elementos de combate à desordem social. Nessa pesquisa, suponho que o pertencimento religioso dos professores homens pode ser visto como importante ferramenta no combate daquilo que hoje é considerado por algumas religiões um foco de desordem social: as questões de gênero e sexualidade. Assim, há uma constante conexão entre cultura escolar e religião, como já registrado por Meyer (1999) em sua pesquisa sobre as marcas diferenciadoras inscritas pelo protestantismo para a docência. Assim como o futebol e o torcer, que para Bandeira (2019) são entendidos como importantes textos no currículo das masculinidades, vejo o pertencimento religioso como um conteúdo que ocupa grande espaço na formação docente dos meus informantes. E para eles o currículo, compreendido como conjunto de ensinamentos, investimentos, pedagogias culturais, discursos e disputas, é terreno do exercício do discurso religioso.

As conclusões parciais deste trabalho foram produzidas na pesquisa que se projeta encerrar em 2022, e que analisa de que modo as conexões entre masculinidades e pertencimento religioso produzem um jeito próprio de exercício da docência em um município do interior da Bahia. Para tanto, um conjunto de objetivos específicos foi traçado, a exemplo: a) investigar as intersecções entre religiosidade, gênero, sexualidade, masculinidades e docência; b) analisar como o pertencimento religioso produz a pedagogia do silêncio em torno a temas de gênero e sexualidade, a atualização do poder pastoral e o proselitismo religioso nas escolas; c) mapear quais são os recursos utilizados por esses professores para reafirmarem e produzirem masculinidades e feminilidades ancoradas em valores bíblicos.

A pesquisa se inscreve no campo dos Estudos de Gênero, nos Estudos Culturais, toma elementos do Pós-estruturalismo e dos Estudos das Masculinidades. Como procedimento de produção de dados, foram realizadas seis entrevistas virtuais e semiestruturadas com professores com pertencimento religioso vigoroso. Das muitas questões, centralizarei as categorias pedagogia do silêncio e proselitismo religioso, pois compreendo, a partir dos resultados colhidos, que os discursos religiosos, sobretudo o cristão, reforçam o silenciamento dos sujeitos que desobedecem às normas de gênero. Também silenciam as temáticas de gênero e sexualidade, que quando muito são abordadas de forma não científica e fora dos ideais republicanos. É possível afirmar que há, portanto, um conjunto de violações, pois os estudantes têm suas identidades desrespeitadas, lhes é retirado o direito de acesso às informações científicas sobre as temáticas de gênero e sexualidade, além de se violar a laicidade do Estado.

2 A construção da pedagogia do silêncio e o proselitismo na escola

A categoria pedagogia do silêncio dialoga com as definições de silêncio como censura e restrição à fala, trabalhadas por Orlandi (1995) e Ferrari (1997). Na ditadura civil-militar, o silenciamento e a censura eram impostos aos que desafiavam ao regime; na ditadura das relações de gênero e sexualidade, aqueles que são considerados subversivos às normas serão também censurados, silenciados e sofrerão severas punições, inclusive pelo próprio Estado, quando percebemos que a escola se configura como um espaço central de reprodução desses silêncios, perpetrados por agentes públicos. O silêncio produz conhecimentos e atitudes, ensina que não se pode falar.

Compreendendo que o silêncio também fala, destaco a pedagogia do silêncio, acompanhando Orlandi (1995) quando explica que o silêncio não pode ser compreendido apenas como ausência de voz, de palavras. Assim, ele não está fora da linguagem e como essa também diz da construção de subjetividades e relações de poder. Na pedagogia do silêncio há, simultaneamente, coerção e resistência, como destaca a autora, com o que se aproxima do argumento foucaultiano de que não há o exercício do poder sem liberdade e sem resistência. Nessa mesma direção, Ferrari afirma que “silêncio e silenciamento são partes de um mesmo processo de negar a existência de algo ou alguém” (FERRARI, 2011, p. 93). Quem na escola está autorizado a dizer sobre as questões de gênero e sexualidade? Qual discurso a escola legitima? As identidades de gênero e sexualidade que escapam às normatizações gozam do mesmo espaço na escola que as identidades heterossexuais e cisgêneras? E qual a participação dos discursos religiosos nesses processos?

Diversos foram os registros das falas dos professores que demonstram o quanto o pertencimento religioso atravessa seu fazer docente e produz a pedagogia do silêncio. Ouçamos o professor Adão, evangélico e docente de Biologia³³²:

eu falo, olha gente eu acredito no sexo masculino e masculino. Eu acredito que o homem foi feito para a mulher e a mulher para o homem, que é o que está lá no Gêneses. Adão e Eva. Homem e Mulher. Minha concepção de sexualidade é isso aí.

Ao ter a bíblia como base para conceber o que é homem e mulher, o professor Adão diz sobre os ideais de masculinidade e feminilidade produzido no discurso religioso, inscritos na cisheteronormatividade e tidos como santos e modelos ideais a serem perseguidos. Louro (2014) destaca os dualismos que são mobilizados quando as abordagens de gênero e

³³² Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios. E todos assinaram o TCLE.

sexualidade nas escolas são atravessadas por escolhas morais e religiosas. É estabelecido o saudável/doente, normal/anormal, próprio/impróprio, natural/pecado. A autora sublinha que esses discursos estão explícitos ou implícitos nas políticas curriculares, discursos e práticas. Em entrevista com outro professor, Jacó, evangélico e docente de História, ele reclama sobre o comportamento dos alunos gays **“tem esses alunos que têm essa tendência e que são muito espalhafatosos na sala de aula. Eu chego para ele e falo que ele também tem que se impor respeito”**. O professor parece entender as identidades sexuais e de gênero como “tendências”, o que lembra o discurso da Igreja Católica no documento *Homem e Mulher os criou: para uma via de diálogo sobre a questão do gênero na educação* (2019). Quando o professor fala que o aluno tem que impor o respeito, eu cogitei que ele falava da imposição positiva dos alunos gays perante aos demais. Mas a continuação da sua fala sobre seu aluno nos permite compreender que é no mesmo sentido dos enunciados ouvidos pelas mulheres quando sofrem algum tipo de assédio, ou seja, pela culpabilização da vítima:

Ele era homossexual, mas ele era assim também muito espalhafatoso, queria muito chamar atenção, aí eu cheguei para ele, chamei ele no cantinho e falei, olha Jorge, é o seguinte: você sabe, que no mundo hoje, você, que nós, conseguimos um espaço pela nossa competência, pelo conhecimento. Então você está seguindo um caminho que não é o caminho correto.

Embora o professor Jacó expresse uma preocupação quanto ao processo educativo do seu aluno, ela é acompanhada de uma prescrição de que o menino não precisava ser espalhafatoso e chamar a atenção. Há modos que se esperam de um menino, a escola e a igreja reiteradamente reforçam essa demarcação, policiando qualquer desvio. E ser espalhafatoso, ao que parece, não é um modo aceitável. A pedagogia do silêncio educa a calar-se, a disciplinar os corpos, a conter as mãos, a voz, o andar, o sentar.

A pedagogia do silêncio também falou pelas vozes dos professores Tomé e Jó, que tiveram formação católica. O professor Tomé fala que de modo geral há uma *indiferença e silêncio* na escola sobre essas temáticas, pois **“É mais cômodo ser indiferente!”**. O professor Jó, diferente dos demais, diz que não aborda as questões de gênero por temer ser acusado de doutrinação por parte da família, **“Procuro não discutir porque as pessoas levam muito para o lado pessoal e aí vão dizer que estamos doutrinando”**. Com o avanço dos discursos antigênero, incentivados pelas igrejas evangélicas e católica, gerou-se um pânico moral em torno desses temas e os professores se sentem acuados. Contudo, os demais professores em não se referiram a essa relação com a família ou sobre as perseguições que sofrem os professores que abordam essas temáticas. Essa observação me faz cogitar que o silêncio

dos demais professores seja produzido menos por temerem a acusação de doutrinação do que por suas convicções religiosas e visão missionária da docência.

Não é novidade que a escola ao longo dos anos exerce uma pedagogia do silêncio. O que destaco é o fato de que no contexto específico dessa pesquisa o pertencimento religioso dos professores produz, reforça e naturaliza esse silêncio. Problematizo também o fato de que esses sujeitos são professores, agentes públicos, assim as relações de força e poder produzidas por esse silêncio tomam outros significados. De outras formas também exsurge o exercício da pedagogia do silêncio e o proselitismo na escola, a exemplo do entrevistado que afirmou que, além de ensinar os conteúdos, o professor *“tem o papel mais direcionado ao espiritual do aluno”*. Aqui, o professor Adão assume uma postura prosélita ao afirmar: *“nesses assuntos assim de gênero, de aborto, pena de morte, eu trago meu pertencimento religioso”*. Conforme Cunha (2018) os professores são, na maioria das vezes, os responsáveis para inserir a religião na sala de aula. O Deus cristão se faz tão presente nas salas de aula, que Valente (2015) nos provoca dizendo que em determinado momento não sabemos se as crianças têm consciência ou não de que não é Deus que está no controle da sala e dos seus comportamentos, mas sim um professor. Para uma das professoras que participou da pesquisa de Valente, a escola é lugar ideal para nortear as crianças para alguma religião. O mesmo parecem pensar os professores que participam desta pesquisa.

3. Améns provisórias

O Brasil é, pelo menos desde 1890, laico. Assim, as instituições religiosas e o Estado estão reciprocamente emancipados justamente para que se permita o exercício de todas as religiões, sem qualquer favorecimento ou perseguição, uma vez considerado o direito individual de liberdade de crença e de culto. A relação entre política e religião, ou entre Estado e Igreja, pode representar um empecilho à liberdade. Neste sentido, a separação denota a coexistência das liberdades, e a escola não deve configurar como espaço no qual a laicidade de diferentes maneiras é violada.

O Estado brasileiro tem um longo caminho até chegar, de fato, a um modelo laico que garanta, indistintamente, a liberdade de religião não apenas em seu sentido estrito, mas também no sentido de os professores enquanto agentes públicos não valerem-se desta prerrogativa, e de todo o aparato que lhes é conferido, para agir de modo que sejam

identificados, nas salas e corredores das escolas, o proselitismo religioso e a pedagogia do silêncio.

Referências

BANDEIRA, Gustavo A. *Uma história do torcer no presente*. Curitiba: Apris, 2019.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seu temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, Luís Antonio. Confessionalismo versus laicidade no ensino público. In: SAVIANI, Dermeval et al. *Estado e políticas educacionais na educação Brasileira*. Org. Dermeval Saviani. Vitória, ES. Editora: EduFEs. 2011.

FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRAI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). *Silêncios e Educação*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011.

MEYER, Dagmar. *Identidades Traduzidas. Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelle. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

VALENTE, Gabriela Abuhab. *A presença oculta da religiosidade na prática docente*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

AO PÉ DA CRUZ: análise da intolerância de gênero em igrejas cristãs no Brasil

*Samuel Lopes dos Santos*³³³

Palavras-chave: Gênero; Homossexualidade; Igrejas Cristãs; Neoconservadorismo.

1 Introdução

Diante do anseio de pesquisar as questões discriminatórias contra jovens homossexuais germina este trabalho, pautado pelo pressuposto da ausência de debates críticos que contemplem a tematização da diversidade sexual que se instaurou como um tema emergente e de inibição na atualidade. Mendonça (2004, p. 17) afirma que defrontamos “com temas até então ignorados, ao menos quanto ao modo de abordá-los”.

Deste modo, pretende-se identificar a falta da valorização de discussões sobre a realidade social no âmbito religioso e os modelos de preconceitos velados ou abertamente notórios, contribuindo para o aumento dos índices de violências com motivações homofóbicas nas Igrejas Católicas e Protestantes, na qual supomos que seja fortalecido pelos movimentos carismáticos, pentecostais e neopentecostais, ambos de vertente dogmática cristã.

A literatura especializada aponta que homossexuais não encontram apoio por parte de suas famílias quando revelam suas identidades sexuais, fazendo com que muitos jovens se mantenham no anonimato, presos em si mesmos, com suas sexualidades reprimidas por medo e tristeza ao serem e ou por não quererem ser tratados como uma vergonha ou culminando com a expulsão de suas casas, não encontrando alento no seio familiar por conta do fator religioso. Neste sentido, muitos jovens participam e professam suas religiosidades sob efeitos da opressão de gênero, principalmente se levarmos em consideração a realidade territorial em que estão inseridos de forte presença de conservadorismo, tradicionalismo, patriarcado, machismo, sexismo e outras formas de preconceitos.

Em nossas análises faremos menção às juventudes para caracterizar as múltiplas existências de singularidades jovens. Quanto a terminologia (intolerância de gênero) utilizaremos para designar as nuances dos preconceitos e deturpações sobre o recorte de homens gays no tempo presente, sendo uma adaptação para o contexto das Ciências das Religiões, já que homofobia nas palavras de Borillo (2015, p. 22) consiste “ao conjunto das

³³³ Pós-graduando em Gênero e Diversidade na Escola pela UFPB. Contato: samuellopespb@gmail.com

atitudes cognitivas de cunho negativo para com a homossexualidade nos planos social, moral, jurídico e/ou antropológico”.

Sobre LGBTfobia faremos menção ao tratar do preconceito/discriminação e demais violências decorrentes contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, uma manifestação arbitrária que desqualifica, violenta e fere consideravelmente suas dignidades e subjetividades. Essa violação de Direitos Humanos apresenta-se, frente à identidade de gênero, vitimando com abusos, ódio e exclusão social pautada pela heteronormatividade.

A juventude possui força transformadora pelo fato de não estar completamente envolvida com o *status quo*, despojando-se facilmente de preconceitos e tabus. O desenvolvimento orgânico do corpo dos jovens tem-se manifestado de maneira explícita no campo sexual, principalmente, quanto às pulsões sexuais precoces estando despreparados para lidar com os desejos. Pressupõe-se que a partir da convivência nas igrejas se inicia a fase de descoberta da homossexualidade, neste cenário, o Bullying LGBTfóbico resulta em profundas consequências para a vida do LGBTQIAP+.

Para a efetivação da presente elaboração foi utilizado a metodologia de revisão de literatura na qual utilizamos livros, artigos e periódicos que contemplam a temática ora apresentada, com enfoque a autores especialmente que enveredam publicações entorno das Ciências das Religiões ou áreas afins, a categoria de análise empregada perpassa o materialismo histórico dialético.

2 Fundamentação teórica

No curso das transformações societárias se inserem as religiões, reconhecemo-las como espaço de livre exercício e manifestação religiosa de crenças e cultos, cujas práticas em maior parte se centra na adoração às divindades com liturgias e rituais próprias de cada uma em sua particularidade e tradição. No cristianismo observou-se o advento de sua institucionalização sob o formato de templos e igrejas presentes em todo o mundo.

Na contemporaneidade, os modos de cada profissão de fé e seguimento religioso tornaram-se objeto de estudos no âmbito das Ciências Humanas, Sociais e da própria Ciência da Religião especificamente. Mendonça (2004) afirma que as instituições religiosas são efeitos sociais [...] objeto de estudo da história, da sociologia, da antropologia e de outras ciências que têm por objeto as manifestações humanas perante o sagrado. O autor ainda sustenta que é necessário, em Ciências da Religião, distinguir religião como forma de crença

e seus efeitos culturais e sociais, da religião instituída, objeto das ciências que estudam as instituições sociais. (MENDONÇA, 2004, p. 24).

Em nossa conjuntura atual, o Brasil é alvo de ataques do projeto neoliberal, a partir de um governo de extrema direita, que impede e tenta acabar com toda e qualquer ação que fale de gênero e sexualidade não normativa, ancorados pelo conservadorismo negam a existência da relação de dominação da mulher, LGBTfobia e reproduzem discursos recheados de ódio com base em notícias falsas a exemplo das chamadas “*Fake News*” sem nenhum embasamento científico pois também questionam a ciência.

Em tempos nefastos de ataques consolidados e iminentes contra a Educação, assistimos o retorno do conservadorismo, grupos religiosos têm ocupados cargos na esfera pública impondo uma agenda “antigênero”, ferindo gravemente o Estado Laico, isso representa uma ameaça ao cumprimento do direito à educação, contribuindo com o aumento do preconceito contra minorias, principalmente a população LGBTQI+.

3 Resultados e Discussão

Encontramos no cenário atual a intensificação de discursos de ódio de forma explícita. Nessa seara, novos protagonistas vêm sendo desafiados/as a reelaborar o discurso religioso diante da crise que esgarça nosso tecido social.

Nessa seara, as juventudes em sua diversidade historicamente se inserem no contexto do segmento religioso e principalmente no cristianismo histórico de nosso país, trazem para si os ensinamentos bíblicos e evangélicos carregando a marca da dogmatização operante.

Para tanto, as juventude são composta de sentimentos, sensações e desejos, cujo comportamento é mediado perante o gênero, em contrapartida, pesquisas realizados a nível nacional e internacional demonstram que nem sempre estas instituições religiosas tem se apresentado como espaço de acolhimento e aceitação das diferenças, o conservadorismo presente nas religiões cristãs não permitem a introdução de outros modelos fora da heterossexualidade, portanto encontram-se mórbida para a abertura de novas configurações de identidades de gênero.

Arelado a isso, estudos apontam que estes ambientes de efervescência social têm se tornado inóspito e desfavorável para o LGBTQIAP+, privilegiado para a proliferação de discriminações, desentendimentos e opressões. Cabe enfatizar, que diferentes denominações religiosas frequentadas por jovens não aceitam suas identidades de gênero, quando fogem dos padrões socialmente construídos e culturalmente estabelecidos.

No Brasil perpetuam ranços de uma construção cultural societal, uma configuração de sociedade historicamente moldada no modelo heteronormativo, patriarcal, sexista, machista e racista, com predominância das relações de dominação, esses fatores atrelados ao conservadorismo impedem a população LGBTQIAP+ de vivenciar a plenitude de seus direitos, marginalizando/excluindo/oprimindo/assassinando-os, indo de encontro com o que assegura o artigo quinto da Constituição Federal (CF/88) que preconiza igualdade para todos dentro da legalidade, sem distinção de qualquer natureza.

4 Considerações Finais

Os cursos de graduação são chamados a aprimorar suas matrizes curriculares diante dos contextos educacionais vivenciados, cada vez mais desafiadores para a prática docente. Assim, surge a importância da inserção das temáticas como; relações sociais de gênero e diversidade sexual. Esse cenário apela para que o tema seja incluído no currículo de formação dos educadores e profissionais como um todo, para que haja o aprofundamento diante da dificuldade no trato da temática, na garantia da transdisciplinaridade das concepções pedagógicas, no exercício da liberdade de ensino e pesquisa difundindo e socializando o saber, comprometida com a produção crítica do conhecimento para que possam desenvolver estratégias e sejam encorajados a assumir a responsabilidade no combate a todas as formas de opressão que permeiam a escola.

Referências

BORILLO, Daniel. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MENDONÇA, Antônio Gouveia. **Ciências das Religiões: de que mesmo estamos falando?** Ciências das Religiões: História e Sociedade, Ano 2, n.2, 2004, p.17-34. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cr/article/viewFile/2314/2163>. Acesso em 10 de abril de 2021.

SOFIATI, Flávio Munhoz. **Religião e juventude: Os novos carismáticos**. São Paulo: Idéias & Letras/FAPESP, 2013.

EDUCAÇÃO, FUNDAMENTALISMOS RELIGIOSOS E OPRESSÃO DE MULHERES

*Roselete Fagundes de Aviz*³³⁴

*Gilka Elvira Ponzi Girardello*³³⁵

Palavras-chave: Fundamentalismos Religiosos; Violências; Abuso Espiritual; Histórias de Vida; Educação.

1 Introdução

Este trabalho busca refletir sobre as contribuições principais da pesquisa de pós-doutorado que conduzimos entre 2017 e 2018, sobre “Fundamentalismos Religiosos contra meninas e mulheres: aculturação, violências e o papel da Educação”, especialmente no que se refere ao papel da Educação.

A pesquisa teve como *corpus* as análises das histórias de vidas de meninas e mulheres que sofreram/sofrem algum tipo de violência em contextos religiosos brasileiros.

Por *fundamentalismo religioso* compreendemos uma busca da Modernidade (SANTOS, 1997), ainda que existam diferentes concepções sobre seu início. Embora não seja possível precisar uma data específica, alguns autores localizam-na a partir do advento das Grandes Navegações, no princípio do século XVI. Dentre esses autores, está Boaventura de Sousa Santos, que trata a Modernidade como movimento histórico, cultural e social, cujos principais elementos são a expansão do mundo conhecido pela Europa seiscentista e o início da elevação da categoria mercado como principal motivadora das relações de poder, haja vista o crescente conflito entre comerciantes (plebeus) e a nobreza na sociedade da época.

Outra pesquisadora indispensável à temática dos *fundamentalismos religiosos* é Karen Armstrong. Ela analisa os movimentos fundamentalistas que se desenvolveram em três religiões monoteístas: judaísmo, cristianismo e islamismo. Em seu clássico livro “Em nome de Deus: o fundamentalismo no judaísmo no cristianismo e no islamismo” (2009), a autora expressa um dos conceitos de *fundamentalismos religiosos* do seguinte modo:

³³⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED – UFSC). Contato: roseaviz@hotmail.com

³³⁵ Doutora em Educação. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UFSC. Contato: gilkagirardello@gmail.com

São formas de espiritualidade combativas, que surgiram como reação a alguma crise. Enfrentam inimigos cujas políticas e crenças secularistas parecem contrárias à religião. Os fundamentalistas não veem essa luta como uma batalha política convencional, e sim como uma guerra cósmica entre as forças do bem e do mal. Temem a aniquilação e procuram fortificar sua identidade sitiada através do resgate de certas doutrinas e práticas do passado. Para evitar contaminação, geralmente se afastam da sociedade e criam uma contracultura; não são, porém, sonhadores utopistas. Absorveram o racionalismo pragmático da modernidade e, sob a orientação de seus líderes carismáticos, refinam o “fundamental” a fim de elaborar uma ideologia que fornece aos fiéis um plano de ação. Acabam lutando e tentando ressacralizar um mundo cada vez mais céptico (ARMSTRONG, 2009, p. 11).

Para analisar as implicações desses movimentos surgidos contra a cultura científica e secular que nascia no Ocidente e espalhava-se pelo mundo, esta pesquisa que desenvolvemos procurou mostrar como essas manifestações que estão entre as mais destacadas e influentes, por surgirem de medos, ansiedades e desejos comuns, geram violências e opressões de dimensões contundentes, especialmente entre mulheres e crianças. Procurou-se compreender a relação entre a violência em contextos de *fundamentalismos religiosos* contra crianças, mais especificamente contra meninas, e o papel da Educação. Isso porque entendemos que a Educação, de certo modo, em virtude de uma ênfase na “tolerância”, tem negligenciado as manifestações de tais violências.

Muitos autores já se debruçaram sobre essa temática, reconhecendo que religião e sociedade estão entrelaçadas. Molly Hines (2008, p. 13), por exemplo, chama a atenção para o fato de que, ao elaborar sua crítica aos *fundamentalismos religiosos*, estudiosos, como ela mesma, não estão trabalhando em uma linha de rejeições de religião, mas à redução da religião nomeada por Frisch e Martos como *religiosidade*.

Tal aspecto fez-se necessário evidenciar neste artigo, uma vez que, como explica Hines (2008, p.12): “Quando a religião é banalizada e incorporada à religiosidade sancionada pelo Estado, as ideias sobre a natureza fundamental do cosmos tornam-se simplificações ingênuas da realidade, os deuses tornam-se ídolos e os ensinamentos tornam-se dogmas”. É principalmente esse aspecto que caracteriza um sentimento tão paradoxal sobre religião, como o expresso na epígrafe deste texto.

No sentido deste trabalho, tal consideração é bastante significativa, já que os diferentes métodos para oprimir mulheres e crianças utilizados por alguns *fundamentalismos religiosos*, dentre eles o *Fundamentalismo Cristão*

Usa[m] a necessidade humana de religião para reprimir as mulheres, reduzindo o cristianismo à religiosidade. Porque a religião é um aspecto importante da humanidade, uma farsa religiosa que oprime as mulheres ataca a natureza humana e abusa dos direitos humanos (HINES, 2008, p.12).

Essas reflexões foram muito significativas e trouxeram diferentes constatações ao percurso da investigação de histórias de vida.

2 Fundamentação teórica

Encontramos no livro de Maya Angelou um exemplo prático daquilo que Marlene Winnel, uma das principais referências para este trabalho, retratou, em seu livro, “Leaving the Fold: a guide for former fundamentalists and others leaving their religion” (2007) sobre *abuso espiritual* e de como ele acontece no campo da compreensão dos aspectos do *Fundamentalismo Cristão*, que são mentalmente e emocionalmente manipulativos.

É com o primeiro volume da autobiografia de Maya Angelou: “I Know Why The Caged Bird Sings” (1969), traduzido no Brasil sob o mesmo título: “Eu Sei Por que o Pássaro Canta na Gaiola”, pela editora Astral Cultural em 2018, que gostaríamos de pensar a temática deste estudo, especialmente sobre o papel da Educação. Não somente por contar a história de vida sofrida de Marguerite Ann Johnson, desde a sua infância, em contexto de *Fundamentalismo Religioso Cristão*, mas, sobretudo, porque nesse mesmo contexto, Marguerite consegue sua libertação, que acontece proporcionada por um encontro particular entre duas pessoas extremamente diferentes. Não é certamente por acaso que Maya Angelou começa sua autobiografia com um momento de humilhação pública na Igreja Metodista Episcopal de Pessoas de Cor. Certamente, também não é por acaso que, ao nome da igreja, foi necessário acrescentar a expressão “de cor”.

Porém, no mesmo capítulo em que a autora conta tal humilhação, perto de encerrá-lo, ela enche-nos de esperança ao dizer: “De toda forma, eu ri, em parte por causa da doce *libertação*; ainda assim, *a maior alegria veio não só de estar livre da igreja boba, mas de saber que eu não morreria de cabeça estourada*” (ANGELOU, 2018, p. 18, grifos meus).

O livro de Angelou convida-nos a pensar em como as violências concebidas e/ou praticadas no tecido social podem interferir nas relações educativas. Aquelas oriundas de contextos *fundamentalistas religiosos* podem ser caracterizadas como castigos físicos, maus-tratos, abuso sexual e silenciamentos, que são, por sua vez, produtores de fracassos na aprendizagem, evasão e repetência, isolamento ou distúrbios de atenção. Esses processos que nem sempre deixam marcas visíveis são negligenciados pela escola em nome do discurso da tolerância. No entanto, podem gerar conflitos nas histórias de vida das crianças e adulterar sua infância, a partir de suas linguagens corporais, afetivas e cognitivas.

Nessa perspectiva, a escola, assim como os contextos *fundamentalistas religiosos*, é (re)produtora do medo. No caso específico de as violências contra crianças serem maus-tratos, violência sexual, dentre outras, o medo pode servir como uma “gramática” que ensina às crianças e aos adolescentes continuarem com o pacto do silêncio para não expor, não “agredir” quem as violentam.

Sobre o aspecto do medo, o trabalho da norte-americana Marlene Winell (2007) trouxe grande contribuição à pesquisa. Essa autora ampliou o debate sobre a temática da pesquisa ao colocar o *abuso espiritual* como uma categoria maior para a discussão da violência em contextos de *fundamentalismos religiosos*, uma vez que, para ela, o *abuso espiritual* agrega todas as outras formas de abuso, inclusive o sexual. Segundo a autora, a compreensão dessa categoria apenas dá-se no campo da compreensão dos aspectos dos *fundamentalismos* que são mentalmente e emocionalmente manipulativos.

E é nesse campo das manipulações que a autora traz o medo como uma das operações mais potentes, especialmente em se tratando da formação da criança, visto que medo e coragem são faces da mesma moeda. Nesse sentido, os *fundamentalismos religiosos*, ao intensificarem seu trabalho em cima do medo, trabalham contra a coragem. Dessa forma, regulam vontades de liberdade, matam a curiosidade, o desejo pela novidade, aspectos essenciais do espírito inquietante e criador, tão importantes na formação de uma identidade questionadora, esclarecida e livre.

A partir desse pensamento, como fazer essa reflexão sem pensar nas crianças oriundas de contextos de *fundamentalismos religiosos* que se inserem em uma escola pública dita “laica”, mas que ainda que tolere a legitimidade de determinadas práticas religiosas, nada faz contra a opressão legitimada em tais práticas e, ao contrário, alia-se a elas quando reforça a cultura do medo ao ter como princípio uma “pedagogia do medo”? Nesse aspecto, a proliferação do discurso da tolerância é apontada por Skliar (2001) como um dos problemas em relação à reivindicação da diversidade nas políticas educativas: “o que se tolera é o grupo, deixando sem resolver a questão da liberdade individual” (SKLIAR, 2001, p. 134). Essa problematização foi o principal motor da pesquisa.

3 Metodologia

É interessante dizer que, no contexto deste estudo, as histórias de vida foram escolhidas como perspectiva metodológica por seu potencial de conferir às mulheres vítimas de violência um sentido ativista, de luta contra a injustiça. Ao colocarem-se em (ex)posição

por meio de suas vozes, sentem-se envolvidas no processo de denúncia social do problema. Na mesma linha, contextualizamos o conceito de histórias de vida a partir de uma perspectiva feminista (WADI, 2012), no sentido de uma ciência desafiadora da sociedade patriarcal e da colonização discursiva, e assim resistir, uma vez que a grande reivindicação feminista consiste na reconfiguração de questões de âmbito aparentemente pessoal, situando-as no âmbito predominantemente político,

Existem várias técnicas que podem ser utilizadas na investigação em *Histórias de Vida*: entrevistas semiestruturadas, entrevistas abertas, diálogos abertos, dentre outras, inclusive, solicitando à pessoa que escreva um depoimento. Nesta pesquisa, criamos um *blog* para que as pessoas interessadas escrevessem suas histórias. Foi criado na plataforma Wordpress e constitui-se, predominantemente, de textos escritos, embora tenham sido incluídas também outras linguagens.

Pela metodologia das histórias de vida em uma perspectiva feminista (MAGALHÃES, 2012), procura-se mobilizar o horizonte das biografadas para o campo do conhecimento histórico e científico por meio das suas experiências de vida, das suas subjetividades sobre a forma como posicionam-se diante das diferentes formas de opressão contra mulheres e crianças nos contextos dos *fundamentalismos religiosos*, de forma que (re)constroem suas vidas a partir dos traumas deixados por essas experiências.

4 Resultados e Discussão

Dentre os resultados obtidos, a investigação mostrou que a Educação e o *Fundamentalismo Cristão* encontram-se naquilo que denominamos como *pedagogia do medo*. Uma pedagogia contra a coragem, a esperança, a imaginação, a criação, o riso. Nesse sentido, para pensar sobre o papel da Educação no contexto dos *fundamentalismos religiosos*, em se tratando de meninas e mulheres, a pesquisa afirma a importância da alfabetização e da formação de leitores literários como dispositivos que podem promover a libertação das opressões impostas a elas por esses *fundamentalismos*.

Esta pesquisa chama a atenção, ainda, para o perigo da doutrinação de crianças. Ao argumentar sobre o *Fundamentalismo Cristão*, especificamente sobre a questão da doutrinação de crianças, Winell (2007) destaca as religiões rígidas cuja origem remetem ao *puritanismo*. Mais do que olhar para os aspectos históricos dessas religiões, a autora convida-nos a olhar para os métodos de persuasão que são reconhecidamente poderosos para o recrutamento e a retenção de seus membros. Aliado aos métodos, ela aponta alguns artefatos

culturais como, livros, discos, hinários, programas (“infantis”?) que têm como objetivo maior manipular mental e emocionalmente seus adeptos.

Para essa autora, essas estratégias utilizadas para doutrinar crianças indicam a profundidade do medo e da ansiedade que elas desenvolverão e o quanto esses dois aspectos estão interligados. Uma das questões para a qual a autora dá destaque é para o ataque à imaginação das crianças, já que a técnica mais poderosa do *fundamentalismo cristão* é a tática do terror.

Outro aspecto destacado pela autora refere-se ao empenho do *Fundamentalismo Cristão extremista* em trabalhar, desde a infância, com sua estratégia de “demonização do outro”, criando uma “bolha de isolamento” para que o pensamento não se desenvolva. Sob esse aspecto, pode-se colocar que o *Fundamentalismo Cristão extremista* situa-se no campo daquilo que Skliar (2001) vê como eufemismos para dominar a alteridade. Assim sendo, o *Fundamentalismo Cristão extremista* pode ser colocado ao lado do que o autor (SKLIAR, 2001) chama de “eufemismos”, ao travestir-se sob inúmeras formas para manipular, por meio de seus discursos e práticas, realizando o *abuso espiritual*. Ao colocar-se como lugar de proteção e segurança, o *Fundamentalismo Cristão extremista* prega que, na religião e, especialmente na igreja, estamos em casa, seguros, sob o manto divino que nos protege.

Entretanto, é nesse mesmo lugar de “proteção” que, especialmente às crianças, a mensagem de paz e amor que Cristo ensinava sai de cena, dando mais destaque para o diabo e o juízo final, com o principal objetivo de “demonizar o outro”. Desse modo, os *fundamentalismos religiosos*, e no caso específico desta pesquisa, o *Fundamentalismo Cristão*, mostra-se cada vez mais como uma das principais bases da Modernidade que trabalha, incansavelmente, em não reconhecer ou renomear as diferenças.

5 Considerações Finais

Em tempos tenebrosos como este em que estamos vivendo: de valorização de uma só narrativa, de manipulações pelo medo, de militância pela educação domiciliar (*homeschooling*), será impossível, então, pensar no papel da Educação em relação às violências contra meninas e mulheres em contexto de *fundamentalismos religiosos*? Felizmente, é impossível educar se acreditamos que isso implica regular sem resistência alguma o pensamento, a língua, a voz, a sensibilidade.

Para pensar sobre o papel da Educação, a pesquisa traz a formação do leitor literário como educação fundamental, uma vez que a literatura é um “alimento” para a imaginação e

essencial para o desenvolvimento da empatia. Sobre o aspecto da imaginação, não podemos esquecer das palavras de Amós Oz ao defender que a imaginação é remédio contra o fundamentalismo. Para ele, quando falamos em *fundamentalismos religiosos* não podemos perder de vista a importância da literatura, “porque a literatura contém um antídoto ao fanatismo ao injetar imaginação em seus leitores” (OZ, 2004, p. 33).

Sobre o aspecto específico da Educação, Carlos Skliar (2014) aposta na possibilidade da conversa: da união de duas raízes latinas: *cum*, que quer dizer com, e *versare* – “dar voltas com” o *outro*. Uma Educação que se interroge sobre qual é o espaço para a conversação, sempre tensa e difícil, entre as diferenças nas instituições educativas.

Já Margaret Atwood, a aclamada autora do livro: “O conto da Aia”, afirmou que aposta na leitura literária e na conversa. Segundo Dodson (1997, p. 96), ao entrevistar Atwood, ela “acredita apaixonadamente que o poder de ler literatura, junto com o poder de falar sobre o que se leu, oferece uma saída para a opressão” (DODSON, 1997, p. 96). E para pensar sobre o alerta que o romance da autora assume sobre direitos humanos básicos, como a alfabetização e a leitura, escutemos mais um poquinho a voz de Atwood nos chamando a atenção quando ela diz: “uma das coisas que os opressores gostam, e geralmente fazem, é negar [educação] às pessoas que estão oprimindo [...] Eles não querem que as pessoas que eles oprimem possam ler. [...] elas têm ideias se leem” (1997 *apud* HINES, 2008, p. 69, tradução minha). Não estaria aqui um princípio básico para pensar uma parte importante do problema do papel da Educação nessa formação que se converteu em doutrinação?

Referências

ANGELOU, Maya. *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*. Tradução de Regiane Winarski. Bauru: Astral Cultural, 2018.

ARMSTRONG, Karen. *Em nome de Deus: o fundamentalismo no Judaísmo, no Cristianismo e no Islamismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

ATWOOD, Margareth. *O conto da Aia*. Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 1985; 2017.

HINES, Molly. *Religious fundamentalisms and the systematic oppression of women: Margaret Atwood's "The handmaid's tale"*. Tennessee: VDM - Verlag Dr. Müller, 2008.

MAGALHÃES, Maria José. Construção do sujeito mulheres: subjetividades das vozes e dos silêncios. In: MAGALHÃES, Maria José *et al.* (org.). *Pelo fio se vai à meada: percursos de investigação através de histórias de vida*. Lisboa: Ela por Ela, 2012. p. 25-51.

OZ, Amós. *Contra o fanatismo*. Tradução de Denise Cabral. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

RIO, João. *As religiões no Rio*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SKLIAR, Carlos Bernardo. *Desobedecer a linguagem: educar*. Tradução Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SKLIAR, Carlos Bernardo; DUSCHATZKY, Sílvia. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas na diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WADI, Shahd. O ser das mulheres palestinas: histórias de vida entre cusquices e rabiscos. In: MAGALHÃES, Maria José *et al.* *Pelo fio se vai à meada: percursos de investigação através de histórias de vida*. Lisboa: Ela por Ela, 2012.

WINELL, Marlene. *Leaving the Fold: a guide for former fundamentalists and others leaving their religion*. Berkely: New Harbinger Publications, 2007.

AS MULHERES NAS NOVAS COMUNIDADES: uma síntese da vida de Emmir Oquendo Nogueira, co-fundadora da comunidade católica Shalom

Karen Freme Duarte Sturzenegger³³⁶

Marcia Elizandra Faustino³³⁷

Palavras-chave: Mulher; Comunidade Católica Shalom; Emmir Nogueira.

1 Introdução

O papel da mulher na sociedade atual têm sido muito discutido, ou melhor, a mulher com todas as suas características, identidade e missão está constantemente em pauta. Nesse sentido, a Igreja Católica também se atenta sobre esse tema e busca compreender o qual é esse papel feminino na Igreja e na sociedade.

A partir do Concílio Vaticano II, houve um crescimento do protagonismo do leigo, e conseqüentemente da mulher leiga, que é essencial para o desenvolvimento das atividades, tomadas de decisões e principalmente, na evangelização, onde quer que ela esteja. É nesse contexto que também nasce o interesse pelo estudo da mulher leiga a partir do Concílio Vaticano II, que atualmente é muito presente na evangelização e formação dos Novos Movimentos Eclesiais e das Comunidades Novas.

Trouxe-se, dessa forma, um recorte da vida de Maria Emmir Oquendo Nogueira, mais conhecida como Emmir Nogueira, co-fundadora da Comunidade Católica Shalom e responsável pela maior parte da formação humana e espiritual da Comunidade, nestes 38 anos da fundação da vocação e do carisma.

2 A Mulher na Igreja após o Concílio Vaticano II

Durante o Concílio, o Papa Paulo VI, escreveu uma carta direcionada apenas para as mulheres, enfatizando o papel e missão da mulher, que reconhecendo o seu valor e dignidade ressalta que diante das mudanças da humanidade, a mulher passa a se realizar na sua forma mais plena.

³³⁶ Doutora em Teologia pela PUCPR. Centro Universitário Internacional Uninter Ex.: Mestrando em Educação pela UFES. Professor de Ensino Superior e Pós Graduação do Estado do Paraná. Contato: karen.sturzenegger@gmail.com

³³⁷ Especialista em Gestão Comercial e Marketing pela UNINTER. Atua como analista de treinamento no Centro Universitário Internacional Uninter, no estado do Paraná. Contato: marciae.faustino@gmail.com

A mulher na Igreja, a mulher na família, a mulher no mercado de trabalho, a mulher leiga, ou a mulher religiosa. Muito mais do que o lugar da mulher, a Igreja desde o Concílio Vaticano II, vai enfatizando também as particularidades e identidade da mulher, que a partir deste reconhecimento – de quem é – inicia seu papel com o protagonismo dentro da vida apostólica.

Como o SIM de Maria, fundamental para a história e salvação da humanidade, o SIM de muitas mulheres serve de resposta às necessidades do mundo atual.

Também após o Concílio Vaticano II, São João Paulo II continuaria a falar para a mulher no mundo atual, como, por exemplo, nos documentos como *Mulieris Dignitatem* e a Carta às Mulheres, em que aprofunda temas como vocação, valorização e identidade da mulher.

2.1 Pioneirismo de Chiara Lubich

Entre os nomes que se destacam quando se trata de Novos Movimentos Eclesiais, surge o nome de Chiara Lubich. A professora italiana, Silvia Lubich (nome de batismo de Chiara Lubich), aos 23 anos, em 1943, faz um voto de consagração, enquanto leiga, entraria sua vida inteira a Deus. Com o voto de consagração suas amigas se sentiram tão tocadas que desejaram viver como Chiara. Foi o nascimento do Movimento dos Focolares. Ela e suas amigas foram morar num mesmo “condomínio” e entre convivências e formações, fizeram do evangelho guia e sustento para suas vidas.

O movimento dos Focolares, atualmente, é um movimento misto, composto por mulheres e homens, Possui diferentes formas de vida como sacerdotes, casais, celibatários e sua sede central encontra-se em Rocca di Papa, na cidade de Roma, Itália.

A Santa Sé aprovou o movimento em 1962, com João XXIII, e em 1965, com Paulo VI, com uma estrutura interna de conselho geral de coordenação, cujo presidente, por estatuto, sempre deverá ser uma mulher.

Tamanha é a expressão da liderança da mulher dentro do movimento, que adota o nome de Obra de Maria, reflete a missão primeira da mãe de Nosso Senhor, dá-lo ao mundo. Nas suas diferentes formas de vida, os focolarinos dão Cristo ao mundo, onde quer que cada um dos membros esteja em suas atividades diárias.

Chiara viveu 88 anos e durante sua vida foi espelho para novos movimentos e comunidades leigas na Igreja, sobretudo no que diz respeito à missão das novas expressões,

carismas no mundo atual. “Portanto, acho que nos dias de hoje poderíamos dizer que o Movimento oferece um Evangelho para este século.” (FOCOLARE, 2020)

A expressão e protagonismo dos leigos dentro da Igreja foi ganhando novas formas, carismas, entre eles, e um dos mais recentes é a Comunidade Católica Shalom.

2.2 Novas Comunidades

O Concílio Vaticano II realizado de 1961 a 1965 trouxe um novo olhar e prática sobre processos e vivências dentro da Igreja Católica, e de uma forma direta influenciou no que se chamaria e se estruturaria hoje como Novas Comunidades.

A partir do Concílio, os leigos passam a ter mais protagonismo na ação evangelizadora, o que antes poderia se limitar aos seminários e conventos. Reconhecendo e assumindo parte no rebanho de Cristo, os movimentos e institutos leigos começam a surgir, com o anseio de uma doação mais efetiva dos seus dons, porém paralela à vida secular. Mais tarde, João Paulo II pontuaria como primavera da Igreja: “Os movimentos representam um dos frutos mais significativos desta primavera da Igreja anunciada pelo Vaticano II”. (JOÃO PAULO II, 1996) .

A partir desse movimento de atenção ao mundo atual e suas necessidades, aproximação e uma renovada vivência da espiritualidade, em 1984, o então Papa João Paulo II na encíclica, *Vita Consecrata*, fala sobre os “Institutos Seculares”, um dos primeiros documentos a tratar a vocação e carisma na vida secularizada.

As várias formas de vida consagradas surgem em comunhão ao que o Espírito suscitava desde o Concílio Vaticano II, as respostas de Deus para seu povo, no momento atual.

Também o Papa Francisco já fez inúmeras reflexões sobre o papel da mulher na Igreja e na sociedade. Em 2013, respondendo aos jornalistas no voo papal de retorno da JMJ no Rio de Janeiro, afirma que “uma Igreja sem as mulheres é como o Colégio Apostólico sem Maria”. (PONTIFÍCIAS OBRAS MISSIONÁRIAS, 2018).

Ainda Francisco enfatiza que “a Igreja é feminina, é esposa, é mãe”. Uma afirmação que é ainda mais significativa lendo-a novamente 4 anos depois, no ano de 2018, à luz da decisão de escrever no Calendário litúrgico a memória da “Beata Virgem Maria Mãe da Igreja”. Em diversas ocasiões, o Papa se queixa de que na Igreja ainda não se fez “uma profunda teologia da mulher”. (PONTIFÍCIAS OBRAS MISSIONÁRIAS, 2018).

Nesse contexto de reflexão sobre a atuação das mulheres na Igreja, surgem também novos perfis de liderança femininas, em especial nos Novos Movimentos Eclesiais e Novas Comunidades. A mulher nas novas comunidades, movimentos, institutos tem reconhecido seu papel de guia, de mãe, de “peça fundamental” para o desenvolvimento de tais movimentos.

3 A Comunidade Católica Shalom

Nascida em 1982, em Fortaleza/CE a Comunidade Católica Shalom tem como moderador geral, seu fundador, Moysés Azevedo, e como guia e grande responsável pela formação humana e espiritual da comunidade, a co-fundadora, Emmir Nogueira.

A Comunidade Católica Shalom é uma associação privada internacional de fiéis, com personalidade jurídica reconhecida pela Santa Sé, por meio de Decreto do dia 22 de fevereiro de 2007. Nesse mesmo ano, ocorreu a aprovação de seus estatutos em caráter ad experimentum (caráter experimental). Em 2012, encerrou-se o fim desse período experimental e seus estatutos tiveram aprovação definitiva pela Santa Sé.

A Comunidade Shalom é formada por homens e mulheres, sendo eles solteiros, casados, celibatários e sacerdotes. Possui inúmeras frentes de evangelização, como grupos de oração para adultos, jovens, casais e crianças; encontros de formação humana, espiritualidade, afetividade, sexualidade, oração e vocação. Além disso, organizam retiros, eventos e encontros para universitários, profissionais e atividades de reinserção social e para pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Possui hoje aproximadamente 11 mil missionários, entre Comunidade de Vida e Aliança. Como o próprio nome sugere, a Comunidade leva como missão dar ao mundo de hoje a Paz, hebraico: Shalom, toda sorte de benção materiais e espirituais, a paz verdadeira, que seria o próprio Cristo. A paz uma vez experimentada por cada membro não se limita a ele mesmo, mas deve ser transmitida a cada indivíduo, todos os dias. (COMSHALOM, 2020).

A Comunidade se encontra hoje, em mais de 30 países e tem duas formas de vivencia: Comunidade de Vida e Comunidade de Aliança, e contempla os três estados de vida, matrimônio, celibato e sacerdócio.

Dividida entre Comunidade de Vida e Aliança, sendo membros da Comunidade de Vida aqueles que “deixam tudo” e partem em Missão para outros lugares, esses vivem uma vida comunitária mais intensa, em casas comunitárias da própria Comunidade e tem seu dia

a dia voltado ao serviço no Centro de Evangelização, local onde acontecem as atividades diárias da comunidade.

Já a Comunidade de Aliança vive o carisma em meio as atividades seculares, em suas casas, ambientes de trabalho, contudo assumem os compromissos comunitários e apostólicos tanto quanto a Comunidade de Vida.

3.1 *Emmir Nogueira*

Maria Emmir Oquendo Nogueira é cofundadora da Comunidade Católica Shalom. Em 1978, conheceu Moysés Azevedo no apostolado com os jovens e contribuiu na constituição e solidificação do carisma da comunidade. Foi Formadora-Geral até agosto de 2019. Casada e mãe de quatro filhos, nascida em Fortaleza, residiu no Rio de Janeiro dos cinco aos vinte anos e esteve presente desde o início, ajudando na estruturação da comunidade (COMSHALOM, 2020). Sua formação intelectual e religiosa se deve às irmãs lourdinas e ursolinas e, na universidade, aos padres jesuítas.

Ao retornar a Fortaleza, formou-se em Letras e especializou-se no ensino de Inglês para estrangeiros, linguística e fonética, como “extended student” da Universidade de Michigan.

Pertencente a uma família católica, nunca se afastou da fé. No entanto, logo após o casamento, em 1973, sua prática religiosa restringia-se à missa dominical até que, em 1976, fez o Cursilho de Cristandade, a convite do esposo, Sérgio Nogueira, que participara do encontro meses antes. Em 1977, ambos fizeram o Seminário de Vida no Espírito Santo e passaram a apoiar os jovens da Arquidiocese de Fortaleza. (COMSHALOM, 2020).

A partir da experiência religiosa e de fé que teve, Emmir aproximou-se da vida de oração, das Sagradas Escrituras e do cuidado aos que mais precisavam. Nesse contexto, conheceu o padre jesuíta Philippe Prevost (missionário que havia chegado da África ao Brasil, na década de 70) no qual se tornou seu diretor espiritual. Também conheceu o padre Caetano Minette de Tillesse, teólogo e participante da Renovação Carismática Católica e que atuava com ações de evangelização e cuidado aos mais vulneráveis no bairro Cristo Redentor, na cidade de Fortaleza. Foram com esses padres que Emmir Nogueira aprofundou-se nos carismas do Espírito Santo.

Como dito acima, em 1978, conheceu Moysés Azevedo e tornaram-se grandes amigos. A partir dessa amizade e do desejo mútuo pela propagação da Boa Nova, surgiria a

inspiração do que viria a ser a fundação da Comunidade Católica Shalom, fruto de anseios partilhados que visavam à evangelização, principalmente dos jovens.

Em 1986, ingressou na Comunidade de Vida Shalom, na qual fez promessas definitivas em 2012.

Emmir Nogueira é autora de uma série de livros e artigos. É palestrante e pregadora, sendo chamada para encontros e retiros no Brasil e no exterior, para leigos, religiosos e sacerdotes. É fluente em inúmeros idiomas e conhecida pelo dinamismo e pela clareza nas suas falas e no que escreve.

Em Emmir Nogueira encontramos o exemplo da mulher que emerge após o Concílio Vaticano II. Como leiga consagrada, casada e membro de uma Comunidade Nova, ela é reconhecida em vários espaços católicos e transita como formadora de opinião, escritora e conferencista em ambientes que normalmente seriam assumidos, em sua maioria, por homens.

Além disso, é característico da Comunidade Católica Shalom, em que Emmir Nogueira faz parte, possuir inúmeras lideranças femininas, inclusive como Responsáveis Locais (lideranças que coordenam as missões ao redor do Brasil e do mundo), formadoras comunitárias, coordenadoras de casas comunitárias, formadoras pessoais e coordenadoras de ministérios.

Emmir Nogueira possui inúmeros materiais escritos por ela que são de relevância no meio católico. Entre os livros que se destacam de sua autoria, tem-se: Tecendo o fio de ouro – Itinerário para autoconhecimento e a liberdade interior (livro muito utilizado para a formação humana e espiritual entre grupos de jovens, grupos de oração, lideranças de movimentos católicos, congregações e grupos religiosos católicos) ; Obra nova: caminho de e para a felicidade; Leve a sério sua vida espiritual; Nas mãos do oleiro – formação para as comunidades novas; O segredo da providência divina; Louvor brasa vida; Mãe da nossa fé; Estudo sobre o escrito amor esponsal (LIVRARIA SHALOM, 2021).

Emmir dá vida literária a Maria Madalena, personagem desta obra que nos mostra que o nosso lugar é aos pés do Senhor, é o lugar da pecadora, das almas esposas. A autora considera que o amor esponsal é para todos. As experiências de Madalena com Jesus, desde sua condição de prostituta até sua amiga e discípula, narram um itinerário de amor esponsal. Fluindo entre o relato bíblico e os recursos da literatura, Emmir conduz sua Maria Madalena a descobrir e revelar duas realidades: a que muito erra e, em contraponto, a que muito ama.

São três etapas muito simples que existem em todo itinerário espiritual de todas as pessoas do mundo, inclusive no meu e no seu. (LIVRARIAS SHALOM, 2020).

4 Considerações Finais

Emmir Nogueira também contribuiu na construção e lapidação dos Escritos e Estatutos da Comunidade Católica Shalom, em comunhão com o fundador e moderador geral da comunidade, Moysés Azevedo e permaneceu como formadora geral da Comunidade Shalom por 37 anos, deixando a função no ano de 2019 como já citado acima.

Ainda assim, Emmir continua escrevendo, palestrando, pregando, colaborando com a sua missão de mulher, pensadora e formadora. Como ela mesmo diz: “A união esponsal com Cristo, fonte de santidade, traz redenção para a humanidade e gera santidade que emerge em frutos fecundos”. (COMSHALOM, 2020).

Referências

AGUILLAR, Luciana. Rejeição e Adaptação ao Mundo: O Caso da Comunidade Católica Shalom. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

CANÇÃO NOVA. Concílio Vaticano II – Espiritualidade na História da Igreja. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jWN6bsTUzUI&ab_channel=TVCan%C3%A7%C3%A3oNova. Acesso em: 21 de junho de 2021.

COMUNIDADE CATÓLICA SHALOM. PORTAL. Uma Primavera para a Igreja. Disponível em: <https://comshalom.org/uma-primavera-para-a-igreja/> Acesso em: 16 de junho de 2021.

FOCOLARES. Início do movimento dos focolares. Disponível em: <http://focolares.org.br/o-inicio-do-movimento-dos-focolares/> Acesso em: 20 de junho de 2021.

FOCOLARES. Quem é Chiara Lubich. Disponível em: <http://focolares.org.br/quem-e-chiara-lubich/> Acesso em: 15 de junho de 2021

HOSS, GENI. A contribuição da Antropologia do Concílio Vaticano II para o Aconselhamento Pastoral. In: III Congresso da ANPTECRE, 2011, São Paulo - SP. III Congresso da ANPTECRE. São Paulo: ANPTECRE, 2011. v. 1.

JOÃO PAULO II. Carta Apostólica Mulieris Dignitatem Do Sumo Pontífice João Paulo II Sobre A Dignidade e a Vocação Da Mulher por ocasião do ano mariano. Disponível em: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_letters/1988/documents/hf_jp-ii_apl_19880815_mulieris-dignitatem.html. Acesso em: 10 de junho de 2021.

JOÃO PAULO II. Carta do Papa João Paulo II às Mulheres. Disponível em: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/letters/1995/documents/hf_jp-ii_let_29061995_women.html. Acesso em: 18 de junho de 2021.

JOÃO PAULO II. Exortação Apostólica Pós-Sinodal Vita Consecrata do Santo Padre João Paulo II ao Episcopado e ao Clero, às Ordens e Congregações Religiosas, às Sociedades de Vida Apostólica, aos Institutos Seculares e a Todos os Fiéis sobre a Vida Consagrada e a sua Missão na Igreja e no Mundo. Disponível em: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_25031996_vita-consecrata.html. Disponível em: 13 de junho de 2021.

JOÃO XXIII. Constituição Apostólica Humanae Salutis do Sumo Pontífice João XXIII para a convocação do Concílio Vaticano II. Disponível em: http://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/apost_constitutions/1961/documents/hf_j-xxiii_apc_19611225_humanae-salutis.html. Acesso em: 20 de junho de 2021.

LIVRARIA SHALOM. A mulher que muito amou. Disponível em: <https://livrariashalom.org/ebook-a-mulher-que-muito-amou>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

PAULO VI. Mensagem do Papa Paulo VI na Conclusão do Concílio Vaticano às Mulheres. Disponível em: http://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/speeches/1965/documents/hf_p-vi_spe_19651208_epilogo-concilio-donne.html. Acesso em: 12 de junho de 2021.

PONTIFÍCIAS OBRAS MISSIONÁRIAS. Francisco e o Papel das Mulheres na Igreja. Disponível: <http://www.pom.org.br/francisco-e-o-papel-das-mulheres-na-igreja/>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

RISQTOW, Carlos. História do Movimento dos Focolares. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gNTk-0w449M&ab_channel=CarlosRistow. Acesso em: 15 de junho de 2021.

STURZENEGGER, Karen. A Comunidade Católica Shalom na Formação das Novas Comunidades no Brasil. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado em Teologia. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PPGT/PUCPR, 2020.

**GT 15 - ENSINO RELIGIOSO, CUIDADO ESPIRITUAL E SAÚDE:
(RE)DESCOBRINDO CONFLUÊNCIAS**

Este GT é transdisciplinar e pretende debater: (a) propostas pertinentes de Ensino Religioso que contribuam para a mitigação das intolerâncias e para o resgate da saúde integral (física, emocional e espiritual); e (b) experiências renovadoras da Assistência Espiritual/Religiosa em ambiente hospitalar.

Coordenação:

Dr. Carlos André Cavalcanti (CGCR/UFPB)

Dr. Douglas Cabral Dantas (Instituto Humanitas Paraíba/UNICAP)

Dr. José Adalberto Fernandes Oliveira (Nave/INCA-RJ)

Me. Naiara Ferraz (UEPB)

NARRATIVAS DE FÉ NA ZONA RURAL: uma reflexão sobre o alcance da 'graça' antes e depois da oração entre assembleianos de Catucá e Engenho Poço da Pedra

*Antônio Pereira Tavares Neto*³³⁸

*Joel Barboza Soares*³³⁹

*Raquel Miranda Carmona*³⁴⁰

Palavras-chave: Oração; Protestantes; Imaginário; Narrativas.

1 Introdução

Acreditamos que a experiência religiosa é o principal amparo do espírito, um regozijo que encontra no mistério o leito acolhedor e, nesse contexto, vamos observar o discurso espetacularizado na prática religiosa. Naquilo que é conhecido como presente trabalho ampara-se estruturalmente em três pontos fulcrais: primeiro, admitindo o ato de ouvir, ou seja, despido de qualquer pessoalidade e/ou intensões dogmáticas as quais possam macular o direito de manifestação da fé como instrumento dialógico entre o Homem, Deus e a Natureza.

Dito isso, entende-se, pois que é muito importante ouvir os depoimentos dos protestantes de ambas as localidades e fomentar outras discussões a partir da elaboração de reflexões advindas da exposição das experiências narradas. Isso ajuda no processo de entendimento sobre a relação (in) direta do Homem (Criatura) e Deus (Criador) e a Natureza, como fomentada anteriormente: Qual a relação espiritual convergente entre esses sujeitos e o Mistério-Trino? Como se veem nessa esfera, como bem dizem, “de pura unção e graça”?; segundo, propondo-lhes uma reflexão partilhada sobre a visão do dogma religioso a partir de um prisma teológico entre membros da Igreja Assembleia de Deus tanto do Distrito de Catucá quanto do Engenho Poço da Pedra; terceiro, acolher as experiências narradas como fomento a manutenção da Fé e a legitimação da Graça (entendamos a Graça como o alcance da justiça Divina, portanto, um ato gratuito e merecido. De outro modo, pensemos na salvação do Homem graças ao sacrifício do Menino Jesus, a maior prova de justiça em prol da criatura e demissão do pecado). Esses pressupostos sinalizam um pouco da nossa esfera investigativa.

³³⁸Especialista em Ciências das Religiões, Diversidade e Ensino. Vínculo Institucional. Professor da Educação Básica do Estado de Pernambuco. Contato: califaantonio@gmail.com

³³⁹ Graduando em Ciências da Religião pela Universidade Federal da Paraíba. Contato: joelsoarescr@gmail.com

³⁴⁰ Mestre em Ciências das Religiões (PPGCR/CE/UFPB). Contato: camona.miranda@gmail.com.

2 Uma Ode à Graça de Deus sob a Ótica dos Homens

Grande é o poder da memória, um não sei quê de horrendo, ó meu Deus, uma profunda e infinita multiplicidade; e isto é meu espírito, isto sou eu mesmo. Que sou eu então, meu Deus? Que natureza sou? Uma vida multiforme, múltipla e extraordinariamente ampla. Eis-me nas planícies da minha memória, nos astros e cavernas inumeráveis e inumeravelmente cheios das espécies de inumeráveis coisas, que por imagens, como as de todos os corpos, que pela presença, como a das artes, quer por não sei que noções e observações, como as das impressões do espírito, as quais, ainda quando o espírito as não sofre, a memória guarda, dado que está no espírito tudo o que está na memória (...) (Confissões X, vxii, 26)

Quem somos nós diante do mistério? Que natureza pode revelar nosso mistério em Deus? Talvez as memórias possam ajudar na elaboração de imagens simbólicas as quais possam conceber Deus como um corpo maior, uma energia mística, trina por natureza. Estamos diante de um processo contínuo de interpretação sobre a singularidade cristã, algo maior que a própria visão teológica sobre e fé e a religião. Pode-se dizer, então, que uma visão paradigmática está norteada por outros olhares, outras formas de interpretação sobre a dita “verdade de Deus”; é preciso pensar essa teologia cristã como algo passível de mudanças, a começar pelo seu comportamento acerca da natureza de Deus e seus mistérios. Historicamente a visão cristã (cristianismo religioso) se concebe como um sistema de crenças, cujas mesmas acolhedoras de uma verdade, do poder propriamente dito e da salvação, de certa forma reforçam o caráter infinito do Ser Humano. Então, isso está para uma interpretação ainda corrente entre os conservadores.

Não se pretende dissertar sobre essas peculiaridades da teologia (sua sistematização), mas discuti-la de um ponto de vista local, ordinário, cuja dimensão dessa espiritualidade bem como de sua interpretação está locada na zona rural de Pernambuco, mais precisamente nas zonas rurais: Distrito de Catucá e Engenho Poço da Pedra. Nesse percurso diz-se que é necessário aperfeiçoar o olhar na direção do cristianismo não como verdade absoluta, mas como consciência religiosa a depender da cultura local, das relações sociais, do modo de interpretar essa “verdade” como bem espera a teologia. A experiência coletiva do credo revela um estado de consciência mais amplo, cujas realidades religiosas permitem-nos pensar em um diálogo inter-religioso, logo na direção da teologia como mais um instrumento de interpretação acerca de uma verdade ecumênica, digamos. Até porque nenhuma religião assumi o papel de autoridade máxima.

Um dos nomes mais lidos da teologia do século XX, Paul Tillich (2009), nos permite pensar a religião como um corpo substancial na direção de uma dada cultura bem quanto nos mostra que essa mesma cultura é uma das formas de expressão básicas, totais da religião

na direção de um ato religioso abraçado também culturalmente. Essa reflexão coloca a religião como experiência do sagrado no sentido mais amplo, intocável, porém inspirador: “Tudo na hora que Ele quer. Essa é uma verdade certa”, comunga os fieis das localidades supracitadas. Não se sabe explicar essa “verdade”, mas vive-se dela como fonte inspiradora a partir de uma linguagem única e intransferível, seja ela verbalizada ou até mesmo em seu silêncio; Deus fala com “os seus”, “sua igreja” em silêncio. Assim, [...] toda criação cultural acaba, em algum sentido, expressando a preocupação última (TILLICH, 2009, p. 83). Essa linguagem permite que o Criador e a criatura dialoguem, se comuniquem a partir de um mundo ora terreno, ora espiritual. Noutras linhas, o poder da linguagem é demonstrado na possibilidade de sua criatividade cultural (TILLICH, 2014, p. 518-520).

Em Santos (2005, p. 124), “A teologia deve se comportar como a ciência que faz a mediação entre a cultura e a religião de forma que se aplique não somente à ética, mas a todas as funções da cultura, reconciliando essas funções e servindo ao seu propósito de conferir sentido de reconciliação e unidade”. Os crentes se veem em um compromisso religioso donde a plenitude e a (in) superabilidade se traduzem na linguagem, na doutrina e na teologia, ou seja, de um lado o ato de fé, cujos indivíduos ou a comunidade se expressam em termos definitivos, de insuperabilidade, para poder expressar a confiança e o compromisso totais que sentem ao serem “tocados” pela divindade, de outro, o conteúdo da fé, isto é, se se tenta expressar em palavras a Realidade que cativou os crentes, então não se pode dizer que os distintos pontos de vista religiosos não sejam necessariamente absolutos ou superiores aos outros.

Em suma, uma pessoa religiosa poderia muito bem objetivar que não somos nós que encontramos a Deus, mas é ele quem nos encontra e pede-nos para confiar nele (WILKINSON, 2014, p.27). No entanto, também podemos dizer que Deus não é um ser no sentido que entendemos, nem com base em nossa experiência do mundo nem no sentido comum de um conceito que podemos acolher (p.25). Assim sendo, se Deus é mistério, cremos que ele não pode ser explicado, mas descrito; as ações de Deus podem ser descritas, mas seu mistério não. Caso isso acontecesse estaríamos no limiar entre o “endeusamento” de Deus e sua natureza, agora revelada ao Homem. Portanto, sem maiores pretensões de culto, pois: A quem cultuar se Deus já se revelou?

A natureza de qualquer ação de Deus está além de qualquer processo científico que possamos imaginar. Cabe-nos a confluência de ideias as quais possam nos levar a um estado de ser maior que nossas próprias concepções diante do sagrado, de Deus como resposta

unívoca para as coisas do mundo bem quanto para o mundo das coisas. Deus, se existe, é diferente de tudo que nós podemos imaginar. Às vezes parece que crentes pensam conhecê-lo como conhecemos um amigo ou um orientador espiritual. Cada um com sua compreensão!

3 Da visão do Imaginário/Mitanálise como método de análise

Em face dos objetivos, entende-se que o método o qual nos assiste de maneira ampla para compreender essa natureza simbólica tanto da fé quanto da graça é o Imaginário elaborado por Gilbert Durand (1997); mais precisamente, naquilo que leciona em *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, obra que consolidou

Numa tentativa de explicar o método advindo do grande Gilbert Durand (1997), acolhe-se a Mitánálise como ceara metodológica. Cabe aqui dizer que o percurso metodológico adotado considera a relevância do mito como diretiva na composição das ideias aqui tratadas. Assim sendo, o porquê do método? Primeiro porque ele, aplicado de forma correta, ajuda-nos a entender o mito de Deus numa perspectiva religiosa, isto é, de que forma esse mito interage no tempo e no espaço, alinhados à espiritualidade da população que o louva (?). Do ponto de vista do Mito, o que temos ou o que se pode falar? Quando se fala de mito, na verdade, trazendo uma reflexão do Professor Paulo Augusto de Souza Nogueira, cujo mesmo é organizador de um trabalho intitulado *“LINGUAGENS DA RELIGIÃO: Desafios, métodos e conceitos centrais”*, reflete-se uma narrativa (pensa-se) exclusiva da religião:

O mito – a narrativa por excelência da religião – é tanto uma forma social de expressar origem, pertença, relações com o sagrado, como um sistema de criação (poieses) e conhecimento de mundo, seja na classificação que propõe em seus eixos paradigmáticos, seja na organização narrativa que dá a personagens, ações, espaço e temporalidades (NOGUEIRA, 2012, p. 10).

Tendo em mãos esses pressupostos, tão logo reitera-se a Mitánálise como ceara metodológica para a interpretação do mito (do grego “Mythos”: aquilo que se relata) cristão: Deus. Pode-se dizer, ainda, que se trata de uma reflexão a qual numa condição *Sine qua non*, noutras linhas, essencial. Assim sendo, a diáspora mítica que acolhe o Deus-Trino de certo modo acolhe a fé e a graça como constructos de uma justiça edificada na e pela obediência, acreditamos, sistemática. Deus é uma exigente justiça! Visualiza-se um estado de tensão mítica, nesse sentido: “[...] é a análise dos mitos em tensão em uma certa sociedade e em uma certa época” (DURAND, 1989, p. 243 Apud CAVALCANTI, 2015, p. 65). De acordo com essa metodologia, é possível perceber o mito em destaque, ainda em processo de significação de sentidos, de interpretação de si e de sua graça. A “verdade de Deus” passa por

interpretações as quais visão, em um dado recorte temporal, um rompimento paradigmático o qual resignifica algumas posturas, principalmente dos líderes religiosos.

4 Resultados e Discussão

Trabalhar com a espiritualidade requer atenção, ética e respeito às individualidades. Por isso, estamos, ainda, em processo de investigação, cuja mesma centrada nas zonas rurais já supracitadas. Todavia, os resultados, até o momento, parciais deste trabalho ainda estão em processo de análise tendo em vista a pandemia da Covid-19 a qual “reconfigurou” todo acesso aos cristãos evangélicos os quais fazem parte dessa proposta.

5 Considerações Finais

Entendemos que nossa proposta contribuirá para refletirmos a dimensão da graça numa ótica tanto espiritual quanto simbólica, pois tendo em vista a religiosidade presente na zona rural, sobretudo, em relação aos cristãos evangélicos, é interessante pensarmos na dimensão da espiritualidade como um acolhimento de si em si mesmo a partir de uma força, energia maior: Deus. Ainda mais, a presente proposta busca refletir, no âmbito de uma pesquisa posterior, sobre a dita “verdade de Deus” a partir das impressões dadas a Oração como fomento narrativo à espiritualidade dos sujeitos irmãos em Cristo-Deus ao passo em que se aborda tanto do ponto de vista da Teologia quanto das Ciências das Religiões. Em suma, abordar a crença e a percepção de Deus na ótica do homem do campo é uma das possibilidades de compreender as verdades por trás do mistério. A Assembleia de Deus é o fio narratório da espiritualidade rural, conquanto.

Referências

CAVALCANTI, Carlos André. *O que é o imaginário?: olhar biopsicossocial da obra transdisciplinar de Gilbert Durand / Carlos André Cavalcanti*. Ana Paula Cavalcanti. – João pessoa: Editora da UFPB, 2015.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. (Trad. de Hélder Godinho). Lisboa: Presença, 1997/2007

NOGUEIRA, Paulo Augusto de Souza. *Linguagens da religião: desafios, métodos e conceitos centrais / Paulo Augusto de Souza Nogueira (organizaor)*. – São Paulo: 2012.

SANTOS, J. M. G. *A Teologia da Cultura*. In: MUELLER, Enio R.; BEIMS, Robert W. *Fronteiras e Interfaces: O pensamento de Paul Tillich em perspectiva interdisciplinar*. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

TILLICH, P. *Teologia da Cultura*. Tradução: Jaci Maraschin. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

WILKINSON, Michael B. *Filosofia da Religião: uma introdução* / Michael B. Wilkinson, Hugh N. Campbell; tradução Anoar Jarbas Provenzi. – São Paulo: Paulinas, 2014.

CULTURA RELIGIOSA NA UNIVERSIDADE: contribuição da disciplina para o diálogo entre Espiritualidade e Saúde Integral

Douglas Cabral Dantas³⁴¹

Palavras-chave: Ensino Religioso Escolar; Cultura Religiosa; Universidade Confessional; Espiritualidade; Saúde Integral.

1 Introdução

Desde o início do século XX, a disciplina de Ensino Religioso Escolar (ERE) foi alvo de inúmeras polêmicas em programas educacionais brasileiros, nas esferas Federal e Estadual. Passando por diferentes etapas de discussão acerca da sua identidade, esta disciplina recebeu um tratamento que lhe imprimiu profundas marcas provenientes, ora do contexto socioeconômico-político-cultural, ora das ideologias do sistema educacional vigente, ou de concepções filosóficas e teológicas sustentadas por diferentes Igrejas, sobretudo cristãs, como um dos setores mais interessados nesta questão. (DANTAS, 2004)

Os modelos de Ensino Religioso diferem entre si, principalmente, por seus pressupostos teóricos – de ordem filosófica, antropológica e teológica, nomeadamente – defendidos por educadores, especialistas da área, autoridades religiosas e até legisladores. Este fato acirra o debate acerca do papel da educação hoje, da contribuição particular do Ensino Religioso e do perfil de seu professor. O percurso desta disciplina na escola pública brasileira deixou, então, como herança, uma compreensão pouco unânime acerca dos seus objetivos, o que pode ser atestado pela diversidade de princípios e concepções em torno de projetos político-pedagógicos, metodologias e formação de seus docentes. (DANTAS, 2004)

Na rede particular de ensino confessional essa polêmica têm um peso menor, já que as escolas têm autonomia para conceber seu projeto pedagógico de acordo com a identidade institucional e até diversificar a nomenclatura da disciplina para Educação Religiosa, Religião ou Cultura Religiosa. Já no âmbito do Ensino Superior, conforme preconiza a missão institucional. Um bom exemplo disto é a adoção pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) das disciplinas de Filosofia I e II, e Cultura Religiosa I e II, como obrigatórias para todos os cursos de graduação. Pretende-se um egresso que tenha não só

³⁴¹ Doutor em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Colaborador do Instituto Humanitas Paraíba para o diálogo inter-religioso. Contato: douglas.dantas@yahoo.com.br

competência técnico-científica, mas que reflita sobre o seu projeto de vida, assuma postura ética e cidadã, defenda direitos humanos e se torne agente multiplicador de ações de inclusão social. Particularmente com relação aos egressos dos cursos da área da saúde, também um diálogo competente entre Espiritualidade e Saúde, objeto maior de nosso estudo.

2 Fundamentação teórica

O ponto de partida para esta discussão é a revisão do conceito reducionista de saúde adotado pela Organização Mundial da Saúde, qual seja o de um estado de completo bem-estar físico, mental e social. Segundo Junges (2002), essa definição adota uma compreensão estática e ilusória da saúde humana, já que esta é dinâmica e não um puro estado, e não considera a nossa realidade de vulnerabilidade física e psíquica. Daí podermos falar aqui de saúde integral.

Paralelamente, também adotamos o conceito ampliado de Espiritualidade quando associado à dimensão da transcendência do ser humano e à noção de experiência religiosa. Para Cortella (1999), trata-se de vivências impregnadas de religiosidade, já que apresentam faces de uma ligação com a vida e sua sacralidade conjunta, o que transpõe a materialidade das coisas, a provisoriedade dos acontecimentos humanos e a transitoriedade do tempo. Espiritualidade se refere, então, à experiência de contato com esta dimensão que vai além das realidades consideradas comuns da vida humana, tornando o viver orientado e impregnado pela vivência da transcendência (VASCONCELOS, 2006). Nesta mesma linha reflete Alves (1999) ao afirmar que é quando a dor (seja ela física, moral, existencial etc) bate à porta e se esgotam os recursos da técnica que surgem as perguntas pelo sentido da vida e da morte. Somos seres de desejo, o que é sintoma de privação e ausência. É dessa incompletude que resultam as produções culturais que saem de nossas mãos.

A ampliação de significados para Saúde e Espiritualidade nos leva à clássica discussão entre Ciência e Fé. E novamente somos chamados a nos posicionar: de que ciência estamos falando? O que é da ordem do científico? O que entendemos por fé, que não se restringe à fé confessional, sistematizada por uma tradição religiosa? Recorremos, então, a Morin (1993), que nos recorda que o texto sagrado não é obra científica porque lança mão de outros gêneros literários, o que vai requerer de nós uma hermenêutica histórico-crítica. Daí decorre ser necessário respeitar a especificidade das atitudes, distinguindo o que é próprio do fazer científico do fazer teológico. O necessário diálogo entre ciência e fé nos ajuda a compreender que a ciência não é nem a favor nem contra Deus, mas a abordagem científica

da realidade pode levar à questão de Deus: o universo e o homem bastam-se a si mesmos ou seriam resultado do ato criador de Deus? A Espiritualidade, como entendemos em nossa disciplina, não está necessariamente subordinada à reflexão teológica. Também os ateus podem fazer uma experiência religiosa, entrar em contato com sua dimensão de transcendência e desenvolver uma espiritualidade, sistematizada ou não.

Dentre as espiritualidades mais difundidas no Ocidente está a cristã, que é anterior ao próprio Cristianismo institucionalizado. A referência primordial é a vida e mensagem de Jesus de Nazaré. Desta espiritualidade podem se beneficiar crentes e não crentes. Nolan (2008) caracteriza a espiritualidade de Jesus como de liberdade radical. Uma espiritualidade que relativizou a lei e colocou o homem no centro das atenções, exaltou sua dignidade e pregou o perdão incondicional, ou seja, uma espiritualidade de cura holística: corpo, mente e espírito.

Trazendo esta espiritualidade cristã para o campo da saúde mental, Ancona-Lopez (1999) constata a incidência da espiritualidade e do fenômeno religioso na clínica psicológica como conteúdo e narrativa trazidos pelo paciente. Inspirando-se em cenas e personagens bíblicos, ela defende uma interpretação restauradora do texto religioso, aquela que escapa do reducionismo, da afirmação literal, e se torna uma fonte inesgotável de significados, a serviço, portanto, do atendimento clínico.

Modernamente, nós temos esta espiritualidade aplicada a questões emergentes, como dignidade humana, qualidade de vida e sustentabilidade planetária, apresentada pelo Papa Francisco (2015) em sua encíclica sobre o cuidado da casa comum. São vários os aspectos refletidos na Encíclica e que contribuem para o nosso conceito de saúde integral: o lugar de cada criatura na harmonia da criação; ecologia integral (ambiental, econômica e social); ecologia cultural; ecologia da vida cotidiana; e os princípios do bem comum e da justiça intergeracional. Esta espiritualidade está identificada com os direitos humanos universais, mas os ultrapassam. A ecologia da vida cotidiana, por exemplo, que se refere à qualidade de vida dos ambientes onde vivemos e que influenciam sobre a nossa maneira de ver a vida, sentir e agir, contempla aspectos como: expressão de identidade social; relações de vizinhança; laços de amor; encontro e ajuda mútua; cuidado de espaços comuns; e mobilidade urbana.

3 Metodologia

Entre 2000 e 2020, lectionei Cultura Religiosa, disciplina do Departamento de Ciências da Religião, em diversos cursos da Universidade. O conteúdo programático da disciplina

incluía o referencial teórico deste trabalho. Para aferir a contribuição da disciplina para a formação dos alunos criei um instrumento de avaliação intitulado “Avaliação de Desempenho”. O roteiro é simples: uma pergunta diretamente relacionada ao projeto da disciplina e uma tabela com quesitos sobre desempenho pessoal, para o aluno se avaliar em até 2,0 pontos cada: compromisso com leituras prévias, participação efetiva em atividades grupais, postura ética, contribuição em discussões em sala, e frequência e pontualidade. A nota final, salvo raras exceções, era acrescida às demais notas do semestre letivo. A pergunta genérica que nos interessa aqui, no entanto, é: O que acrescentou a sua formação humana e profissional o conteúdo e a metodologia desenvolvidos por esta disciplina?

Nesta comunicação de experiência buscou-se a percepção de estudantes dos cursos de Enfermagem e Psicologia sobre a contribuição da disciplina Cultura Religiosa para a sua formação humana e profissional. A metodologia adotada foi a Análise de Conteúdo das respostas do instrumento, aplicado às duas turmas no final do 2º semestre de 2019.

Além disso, esta comunicação tem por objetivo socializar conteúdos e estratégias didático-pedagógicas que foram valorizados pelos alunos e que podem contribuir para a formação permanente dos professores da área de Ensino Religioso, notadamente em cursos da área da saúde. Uma atividade de pesquisa realizada em pequenos grupos e apresentada em sala merece destaque: Religiões e Movimentos Religiosos: história e mensagem. Os alunos entravam em contato com tradições ocidentais e orientais, como Budismo, Judaísmo, Cristianismo, Islamismo, Religiões Afro-brasileiras, Espiritismo, Xamanismo, Santo Daime etc. Os grupos pesquisavam a história do seu fundador, textos sagrados, símbolos e festas religiosas, rituais de iniciação, e concepção de saúde e doença. Este último aspecto era o que mais chamava a atenção dos alunos da área da saúde ao se darem conta dos condicionantes culturais que favoreciam esta ou aquela cosmovisão e antropologia, como também das convergências entre tradições aparentemente tão distintas. A recomendação era de apresentar o tema segundo o olhar e experiência de seus membros, o que incluía depoimentos, testemunhos etc.

4 Resultados e discussão

A convicção entre alunos desses dois cursos é a de que a maior contribuição da disciplina Cultura Religiosa como área de conhecimento na Universidade é ajudar a construir uma resposta à pergunta pelo sentido da vida e uma reflexão sistematizada e multidisciplinar sobre a inter-relação entre Espiritualidade e Saúde. Conceitos-chave como transcendência

do ser humano e experiência religiosa, ecologia humana e social, e fé como sinônimo de confiança e esperança favoreceram a compreensão do quanto são responsáveis pela saúde integral do indivíduo quando do enfrentamento de quadros de vulnerabilidade, disfunção ou desequilíbrio.

Todos os temas e autores referenciados neste trabalho foram importantes para essa tomada de consciência. Os principais destaques recaíram sobre os conceitos ampliados de Saúde e Espiritualidade, o que permitiu uma primeira aproximação entre áreas tradicionalmente em conflito. Essa interlocução se deu ao longo de todo semestre, corroborada por temas afins, como: Tanatologia e a pergunta pelo sentido da vida e da morte (D'ASSUMPÇÃO, 2001); anamnese essencial (LELOUP, 2003); fé como traço de caráter (FROMM, 1974); o papel da religião na sociedade (LAMA, 2001); ecumenismo e diálogo inter-religioso (TEIXEIRA, 1999); e modernas formas de crer (ORO, 1997).

O trabalho de pesquisa sobre Religiões e Movimentos Religiosos mereceu elogios por parte dos alunos, porque possibilitou maior conhecimento acerca da diversidade de abordagens para a compreensão do processo de saúde e doença em diferentes culturas e tradições religiosas. Essa diversidade tem a ver com distintas antropologias, cosmovisões e teologias, os quais relativizam a hegemonia do paradigma cartesiano porque introduz o biocêntrico.

O convite da disciplina foi de um olhar mais empático para com o ser humano porque compreensivo, solidário, reverente. Essa abordagem permite a ampliação do olhar para a sua natureza complexa, promovendo uma escuta mais profunda da sintomatologia e linguagem corporal por parte dos futuros profissionais da saúde, e, conseqüentemente, da busca de respostas que respeitem e promovam essa integralidade.

5 Considerações finais

A experiência do ensino da Cultura Religiosa na PUC Minas nos cursos de Enfermagem e Psicologia, por meio do referencial teórico adotado e das estratégias didáticas construídas ao longo desses anos, mantém atuais e desafiadoras as perguntas postas pela reflexão filosófica no campo da Educação para a Saúde: Qual a Epistemologia adotada para dar conta desse diálogo entre Saúde e Espiritualidade? Que Antropologia está em consonância com esta Epistemologia? A que projeto de sociedade corresponde essa concepção de Educação para a Saúde? Que perfil de profissionais da saúde queremos a

serviço dessa mesma sociedade? Que perfil de educadores de Ensino Religioso precisamos para dar cabo dessa tarefa?

Como tal, essa proposta tem seu “lugar” no Projeto Pedagógico de cursos de graduação da área da saúde de outras Instituições de Ensino Superior, atentos igualmente à formação integral do seu egresso.

Referências

- ALVES, Rubem. *O que é religião?* S. Paulo: Ed. Loyola, 1999, p. 8-35; 54-66; 100-111.
- ANCONA-LOPEZ. Religião e psicologia clínica: quatro atitudes básicas. In: MASSIMI, Marina; MAHFOUD, Miguel. *Diante do mistério: Psicologia e senso religioso*. S. Paulo: Loyola, 1999, p. 71-86.
- CORTELLA, Mario Sérgio. A transcendência se mostra... educamos nosso olhar? In: *Diálogo*, São Paulo, no14, p.27-31, 1999.
- DANTAS, Douglas C. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. In: *Horizonte*, Belo Horizonte, v.2, n.4, p.112-124, 2004.
- D'ASSUMPÇÃO, Evaldo. O sentido da vida e da morte. In: *Revista Pensa TJ*, Belo Horizonte, no. 1, jan/jul 2001.
- FRANCISCO. *Sobre o cuidado da casa comum*. Carta Encíclica do Santo Padre. São Paulo: Ed. Loyola, 2015, p.43-64.
- FROMM, Erich. A fé como traço de caráter. In: *Análise do homem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974, p. 175-186.
- JUNGES, José Roque. O que é a saúde? In: *Livro da família*. Porto Alegre, RS, Livraria Editora Padre Reus, 2002, p. 158-161.
- LAMA, Dalai. O papel da religião na sociedade. In: MORIN, Dominique. A ciência, caminho para Deus? In: *Para falar de Deus*. São Paulo: Loyola, 1993, p. 35-67.
- LELOUP, Jean-Yves. *O corpo e seus símbolos*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NOLAN. *Jesus, hoje: uma espiritualidade de liberdade radical*. São Paulo: Ed. Paulinas, 2008, p. 85-133.
- ORO, Ari Pedro. Modernas formas de crer. In: *Revista Eclesiástica Brasileira*, Petrópolis, v.62, p. 39-56.
- TEIXEIRA, Faustino. O diálogo inter-religioso na perspectiva do terceiro milênio. In: *Convergência*, Rio de Janeiro, setembro 1999, p. 433-448.
- VASCONCELOS, Eymard M. Espiritualidade: um conceito distinto de religião. In: *A espiritualidade no trabalho em saúde*. São Paulo: Ed. Hucitec, p. 29-52.

ORAÇÃO INTERCESSÓRIA: outro olhar sobre o tema

Carlos André Macedo Cavalcanti
José Adalberto Fernandes Oliveira

Palavras chave: Oração, ensino, acolhimento, metafísica, interreligiosidade, saúde.

Introdução

O presente trabalho olha para a oração ou prece por um outro ângulo. Em geral a preocupação dos estudiosos se volta para estabelecer se há ou não eficácia e efetividade na oração como elemento desenvolvedor de recuperação do estado de adoecimento.

Utilizam-se de recursos científicos, facilmente aplicáveis em metodologias que se desenvolvem no campo físico, apenas. Voltam seu olhar para estudos duplo cegos, ou para mecanismos de materialização daquilo que via de regra encontra-se no campo do metafísico.

Suporte Teórico

A Religião remonta aos tempos mais remotos na vida do ser humano. Durkheim (1966) em seu livro *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, discorre sobre a origem destas formas de relacionamento com o sagrado, partindo do chamado relacionamento primitivo. Em, *Da Prece Como Poder Mágico-Religioso entre Mauss e Eliade,, À Oração Como Poder Escatológico Entre Bultmann E Tillich*, Da Rosa (2019), identifica a contribuição destes autores que também se debruçaram sobre o tema da Oração e da Religião. Desde o início os homens procuraram formas de comunicação com suas entidades sagradas, e isto não deixa de ser uma forma de oração. Na tradição ocidental, os relatos bíblicos, exemplificado pelo Salmos, são formas evidentes de diálogo com a deidade.

Maris e Ribeiro (2016), mostram uma vasta coleção de autores que trouxeram contribuição para a discussão sobre a prece. Neste artigo, discutem a importância da necessidade da aproximação entre a Psicologia e a Religião entendendo a importância da prece/oração, no engajamento dos profissionais das áreas de saúde, e aqui podemos incluir na comunidade terapêutica os especialistas em Ciências da Religião, ampliando a visão desses profissionais na importância do aprofundamento das pesquisas na área, e de uma compreensão mais abrangente da integração da espiritualidade, religiosidade, religião, e em particular do valor da oração nesse processo de suporte humanitário.

Esperandio e Laad (2013), em seu artigo, *Oração e Saúde: questões para a Teologia e para a Psicologia da Religião*, mostram que a pesquisa quantitativa tem sido mais frequentemente usada em estudos sobre a oração. E mais ainda nas relações com a saúde. Neste estudo utilizaram-se de questionários envolvendo apenas grupos cristãos. O que pode ser um dado a comprometer o entendimento. Especialmente num país pluricultural como o Brasil, em que os sincretismos são intensos. Foram descritas quatro categorias em que se usa a oração nestes grupos: como suporte de enfrentamento das dificuldades da doença, como recurso para acessar a espiritualidade pessoal, para empoderamento interpessoal e até como mecanismo de mudança na percepção existencial. Também foram nomeados nesse estudo alguns tipos de oração correspondendo a estas categorias: 1. *Petição, Lamentação*; 2. *Descanso, Sacramental*, 3. *Intercessão*; 4. *Conversão, Chamado; Movimento do Espírito*.

Boa parte da literatura, estabelece os movimentos da oração para o interior do indivíduo, num processo de busca interior das relações, para “cima” em direção ao divino, e nesse caso pode-se ter a intenção voltada para si ou para o outro, e para fora, na direção do semelhante, está definitivamente voltada para o outro. É uma forma de epifania onde a conexão ocorre de uma forma metafísica, que ainda carece de recursos apropriados para um melhor entendimento. Koenig e Puchalski em diferentes momentos asseveram a importância da oração e da necessidade de mais estudos sobre o tema.

Metodologia

A Criação da Comunidade Orante, vinha sendo pensada há mais de dois anos, como uma forma adicional das atividades do Núcleo de Assistência Voluntária Espiritual-NAVE, que ocorre no Instituto Nacional do Câncer. Porém, os estudos no sentido de operacionalizar o procedimento, sempre esbarravam nas questões tecno-metodológicas e nas diferentes formas dos estudos se referirem aos resultados.

Entretanto, a pandemia instalada desde 2019, provocou uma mudança nas ações voluntárias no âmbito hospitalar, provocando uma restrição da presença dos voluntários dentro da Unidade Hospitalar. Desse modo, as ações precisaram ser repensadas, e foram convidados 20 voluntários de diferentes religiões, e até sem credo específico, a se reunirem duas vezes ao dia, todos os dias, as 8:30 e 17:00h, em oração intercessora por todas as pessoas que solicitavam as orações. Dessa forma, não há estudo cego. Todos os participantes sabiam que havia um grupo em oração pelas intenções explicitadas. E o foco,

em princípio é a criação e acompanhamento do grupo de voluntários, para avaliar sua fidelização ao compromisso, bem como as notícias da evolução dos intencionados. No processo, qualquer pessoa pode solicitar orações, para si ou para alguém, informando o nome, motivo, e ficando com a responsabilidade de manter o grupo informado sobre a evolução do beneficiado pela oração, semanalmente. Regularmente, há uma lista enviada atualizada semanalmente, para todos os participantes, informando as alterações de estado da saúde dos intencionados. São colocados em letra maiúscula os graves, em letra maiúscula e negrito os muito graves, e em letra minúscula os que melhoram. Os voluntários, marcam sua presença em um grupo de WhatsApp especificamente criado para este fim, e é por meio deste recurso que são atualizados da evolução das pessoas na listagem de intencionados. O acesso para solicitação pode ser feito por integrantes do voluntariado, ou pelo site da Webradionave.com, onde há uma janela para esta finalidade. As avaliações de resultados são feitas mensalmente e comunicadas a todos os participantes e à Instituição, por meio de gráficos indicadores do processo.

Resultados preliminares

Os resultados, preliminares são apresentados em planilhas e gráficos como os abaixo:



XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

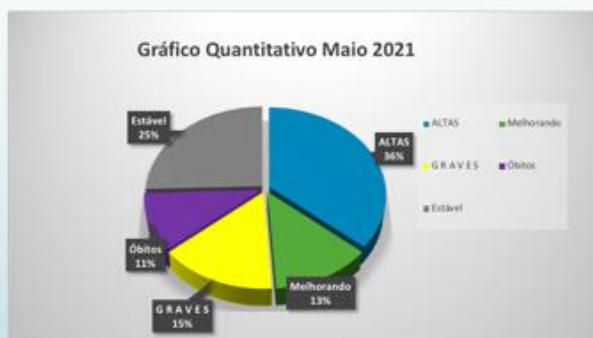


Índice.

1. Quantitativo Relação da Comunidade Orante.
2. Gráfico Estatístico Quantitativo do Mês.
3. Índices Estatístico Acumulados.
4. Registro das Três maiores patologias.
5. Informação do quantitativo e motivos de óbitos.
6. - Gráfico de Perdas e Recuperados.



M A I O - 2021		
ALTAS	34	36,17
Melhorando	12	12,77
G R A V E S	14	14,89
Óbitos	10	10,64
Estável	24	25,53
TOTAL	94	100,00



XVI SEFOPER

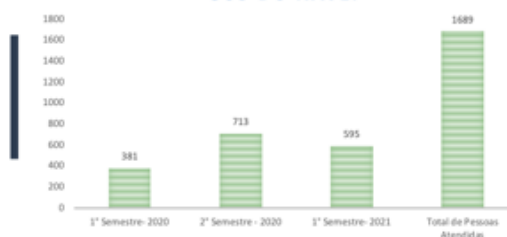
SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

GCO - GRUPO COMUNIDADE ORANTE.



1° Semestre- 2020	 NAVE Núcleo de Assistência Voluntária Espiritual	381
2° Semestre - 2020		713
1° Semestre- 2021		595
Total de Pessoas Atendidas		1689

TOTAL DE PESSOAS ATENDIDAS PELO GCO DO NAVE.



termos informações de acompanhamento dos pacientes enfermos a mais de 3 (três) meses.



Em maio, houve 10 óbitos registrados/comunicados sendo 01 por motivo de câncer, 01 por AVC e 08 por Covid-19. Dos totais de óbitos, 7 foram do gênero masculino o que corresponde a 80% do total. Do total de altas, 21 foram do gênero feminino o que corresponde a 62% do total. Dos 94 nomes listados no mês de maio 42 são do gênero masculino o que corresponde a 45%. Dados colhidos da planilha da Comunidade Orante do mês de março.

Atrás desses números frios tem voluntários com disposição de doar amor ao próximo incondicionalmente.

Em maio houve 34 recuperados.



Considerações finais

A avaliação apresentada mostra resultados sujeitos a várias críticas metodológicas. A intenção foi mostrar aspectos diferentes da média do trabalhos apresentados, trazendo para a luz da discussão, vários temas considerados importantes: 1- manter um grupo heterogêneo de diferentes religiões unidos num mesmo propósito; 2- Observar a relação dos intencionados

839

ANAIS

XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)
17 a 19 de agosto de 2021
ISSN - 2447-7850 (online)

na listagem com o fato de terem a consciência do acolhimento; 3- Observar as reações dos solicitantes ou intencionados no evoluir dos casos, tanto para recuperação, quanto para o luto; 4- Reconhecer as diferenças de comportamento dos diferentes componentes do grupo Orante (quando há um falecimento, o grupo permanece mais uma semana orando pela alma do falecido. Já os evangélicos, não o fazem por ser contra suas crenças, e para eles foi solicitado continuar em oração por uma semana pela família do falecido); 5- Oferecer o serviço para qualquer pessoa; 6- Foi determinado que não haveria qualquer restrição ao tipo de oração a ser feita pelo voluntário. O mesmo tem liberdade para utilizar seu arsenal próprio de crenças, e modos de realizarem suas orações. (São voluntários, católicos, Messiânicos, Evangélicos, Espíritas, Umbandistas, Candomblecista, e sem religião definida). É oferecido a todos, pela Webradionave, uma das mídias usadas pelo NAVE, uma oração de rogativa, sem estar conectada a nenhuma religião especialmente, apenas para marcar o início e o fim do horário da prece individual.

A intenção é avaliar com o tempo, as reações das pessoas que foram alvo das orações, pacientes e familiares, bem como das reações dos próprios voluntários participantes.

Como resposta preliminar, tivemos em torno de 91% de retornos positivos, tanto dos intencionados nas orações, quanto de pessoas que pediram por outras. Tanto nos casos de recuperação, quanto nos casos de perdas por falecimento. O sentimento expresso foi predominantemente de gratidão, conforto e acolhimento. Estas manifestações não foram resposta a provocações por meio de questionários ou contatos. Mas, por declarações espontâneas. 5% não se manifestaram e 4% não mantiveram o contato semanal para informar a evolução do intencionado, sendo portanto retirado da lista.

Outro elemento a ser considerado é a necessidade de se colocar nos campos de ensino de Ciências da Religião, o entusiasmo para aumentar as formas de pesquisa da Oração como suporte de acolhimento, primordialmente, entendendo a diversidade religiosa do país, suas variadas formas de manifestação e a maior compreensão por parte do especialista dessas nuances. É importante buscar novas modalidades de saber científico, em especial quando o que se busca conhecer está no plano metafísico, deixando de tentar enquadrar, fé, religião, espiritualidade e oração, em regras que servem bem para avaliar taxas de sobrevivência, efetividade de uma droga ou procedimento cirúrgico. Observa-se muita preocupação estatística da significância do $p >$, da definição mais perfeita, deixando para segundo plano, a escuta qualificada, atenta a necessidade expressa pelo atendido.

Referências

DURKHEIM, E. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARIANO DA ROSA, L. C. Da prece como poder mágico-religioso entre Eliade e Mauss à oração como poder escatológico-existencial entre Bultmann e Tillich. *Sacrilegens*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 204–231, 2020.

KOENIG, H. G. **Espiritualidade no cuidado com o paciente**. 2 ed. São Paulo: FE Editora Jornalística, 2005.

MARIS, S. M. S.; RIBEIRO, Thaíke Augusto. A prece na prática clínica em interface com saúde. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVI, n. 81, 07/03/2016. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/prece-na-pratica-clinica-em-interface-com-saude>. Acesso em: 29/06/2021

REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE DE CAMPO E AS EXPERIÊNCIAS DE CURA ESPIRITUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO RELIGIOSO: relato de experiência

*Naiara Ferraz Bandeira Alves*³⁴²

*Carlos André Cavalcanti de Macêdo*³⁴³

Palavras-chave: Ensino Religioso; Campo; Rituais; Letramento

1 Introdução

Entre os muitos conceitos relevantes para o Ensino Religioso, podemos destacar a discussão em torno do pluralismo³⁴⁴, o professor de ER deve se comprometer com a diversidade e passar para o seu aluno experiências diversas vinculadas às religiões e práticas religiosas presentes, ou não, no estado laico brasileiro, de forma que contribua para a formação de uma cultura de paz. A metodologia que será utilizada por este professor para repassar determinados conhecimentos será delineada por suas experiências durante sua formação, desta forma a Licenciatura em Ciências das Religiões é responsável por construir no imaginário destes futuros profissionais a possibilidade de uma sociedade que respeite e vivencie a diversidade religiosa.

O projeto político-pedagógico do Curso de Ciências das Religiões (Licenciatura) da UFPB foi aprovado pelo CONSEPE/UFPB, através da resolução nº38/2008, com objetivo geral de capacitar o profissional em Ciências das Religiões para exercer a docência, tratando o fenômeno religioso como característica cultural dos povos e patrimônio da humanidade, passível de ser estudado e pesquisado, proporcionando a vivência dos valores éticos, morais e espirituais na perspectiva do exercício pleno da cidadania. Ser licenciado em Ciências das Religiões agrega conhecimentos plurais, vinculados às pesquisas com a habilidade e didática para lecionar conteúdos nas séries de Ensino Fundamental e Médio. Apesar de não utilizar o

³⁴² Mestre em História. Professora da UEPB, aluna no Doutorado do PPGCR/UFPB. Contato: naiara.clio@gmail.com

³⁴³ Pós-Doutor em Ciências da Religião. Professor do PPGCR/UFPB Contato: carlos.andre@academico.ufpb.br

³⁴⁴ Segundo RIBEIRO (2021) o princípio pluralista foi formulado a partir de lógicas ecumênicas e de alteridade, o que possibilita melhor compreensão da diversidade do quadro religioso e, também, das ações humanas, dessa forma ele auxilia na observação, em especial de rituais de cura.

conceito de letramento³⁴⁵, há no subtexto das linhas delineadas do documento, como em qualquer projeto político de curso quais competências e habilidades são desejadas. O que é ser letrado em Ciências das Religiões?

Neste sentido, o curso de ciências das Religiões formará um egresso capaz de: identificar, questionar e se posicionar frente aos problemas religiosos que emergem da realidade social no mundo contemporâneo; identificar nas Ciências das religiões um instrumento analítico e propositivo para a compreensão dos conflitos sócio-culturais e políticos do mundo contemporâneo; elaborar uma reflexão crítica sobre a interconexão entre a teoria, a pesquisa e a prática religiosa. (Resolução nº38/2008, CONSEPE/ UFPB, 2008)

O aluno de CR deve apreender a ensinar, mas também, a pesquisar, a encontrar fontes, confrontá-las e referenciá-las, pois é justamente no âmbito da academia que a questão da ética deve ser ressaltada. Para além, do domínio linguístico, da habilidade de transmissão de conteúdo, da didática, da análise de textos, imagens (arte, audiovisual, etc), símbolos e utilização de referências, há nas Ciências das Religiões uma formação específica vinculada à perspectiva de atuação a partir de experiências de campo (observação), que leve o aluno à observação do fenômeno religioso.

Para ser considerado letrado em Ciências das religiões e habilitado para o Ensino Religioso o aluno da licenciatura deve ir ao campo, deve observar o fenômeno religioso presencialmente. Assim, poderá abstrair experiências e construir significados necessários para que ao estar em sala de aula com crianças, em especial, consiga repassar o mínimo das sensações e características. Esta certamente é uma das peculiaridades desta licenciatura.

O campo e suas propostas de análise do fenômeno religioso, possibilita ao futuro professor construir, desconstruir imagens, além de possibilitar a integração com o mundo espiritual de culturas diversas, o aluno não deve se furtar a estar presente nestas atividades, que na nossa análise se torna essencial em sua formação, para isso vamos descrever, a partir de um olhar etnográfico a nossa experiência ao conhecer (participar) do Ritual da Lua Cheia, praticado pelos indígenas Potiguaras da Paraíba .

A participação no Ritual da Lua Cheia foi um convite do professor da disciplina (Ensino Religioso e Ciências das Religiões) do PPGCR/UFPB, realizada no ano de 2019, com a autorização do Pajé Isaías, que coordenou o Ritual, para que observássemos e que posteriormente pudéssemos escrever sobre o que foi visto e sentido, destaco, entretanto, que

³⁴⁵ Letramento: Por se tratar de um conceito de muitas variáveis devemos considerar a perspectiva de letramentos “como fenômeno social que é, porém com aspectos também individuais, o letramento não é estático” (TERZI e PONTES, 2006, p.668)

o relato trata exclusivamente do olhar da pesquisadora/aluna, desta forma, não contém entrevistas com os demais participantes. Por isso, a metodologia adotada para a construção do texto é exploratória e bibliográfica, atrelando as análises às referências teóricas consideradas pertinentes.

2 Fundamentação teórica

A antropologia, enquanto metodologia de pesquisa, surgiu na Europa do século XIX, notadamente como fruto do empreendimento colonialista, sob as bases das teorias evolucionistas, mas foi nela que primeiro se viu a possibilidade de se estudar a religião do(s) outro(s), legitimando o tema. Essa religião que segundo Assad “não pode haver uma definição universal, não apenas porque seus elementos constitutivos e suas relações são historicamente específicos, mas porque essa definição é ela mesma um produto histórico do processo discursivo” (apud GUERREIRO, 2013. p.251).

Dessa forma, a observação participativa passa a ser um recurso metodológico para os estudos das religiões, como apresentou e destacou Levi-Strauss, a partir da Etnografia, com a possibilidade de uma imersão nas sociedades estudadas, ou seja, a experiência diante do fenômeno. De acordo com Velho (1998) deve-se fazer algo mais do que uma antropologia da religião, uma antropologia da transcendência que produza significados para além de uma reiteração do cotidiano, mas que, não significando um “retorno” saudosista da tradição religiosa, permitida interpretações que se desdobrem revelando novas facetas de sentido, sempre em sintonia com a realidade. (apud CAMURÇA, 2008, p.80)

A partir de um espaço de mediação por meio “do olhar”, “do olhar do outro”, “do meu olhar sobre o outro”, é possível destacar características sobre um saber religioso, dessa forma pudemos experimentar uma imaginação, como destaca Viveiro de Castro (2002), com o confronto entre diferentes mundos e encontrar uma comunicação. Latour (2002) destaca que o objeto e o campo de pesquisa da antropologia das religiões é algo factível de análise, visto que ciência e deuses são construídos pelos homens. (apud CAMURÇA, 2018, p.53).

4 Resultados e Discussão

Os resultados da nossa experiência estão descritos nas linhas abaixo.

A ansiedade faz parte dos seres humanos nos dias atuais, mas, em minha persona se amplifica quando se refere a algo até, então, desconhecido como o “Ritual da Lua Cheia”. Sábado dia 14 de setembro de 2019, um final de tarde e início da noite, nos dirigimos para a

aldeia indígena Potiguara no município de Rio Tinto –PB o convite do professor Dr. Lusival Antonio Barcellos foi para que participássemos do ritual, algo muito além de uma observação, contudo a entrega nem sempre é completa para alguém que pertence a uma sociedade dominada pelo pensamento ocidental-cristão. Mesmo, para uma brasileira nordestina que tem ao seu redor a presença de “todos os santos” e de muitas pessoas praticantes de religiões de matrizes diversas, eu não havia até o momento me inclinado para participar de nada semelhante.

Contudo, como meu objetivo com o Doutorado em Ciências das Religiões é o de me habilitar para explicar e poder levar aos alunos experiências e sentimentos pertencentes às diversas religiões, me propus a fazer parte deste momento. E pude presenciar o fenômeno religioso a partir de práticas e experiências que apesar de fazer referências ao ritual católico cristão (em certos momentos) pertence em grande parte ao campo das religiões de matriz africana e indígena.

Ao chegarmos no local o ritual já havia se iniciado, pessoas já em círculo mentalizavam, tocavam e invocavam por seres, espíritos e encantados. As pessoas ali presentes se dividiam, a princípio, em duas categorias: praticantes e estudiosos do fenômeno religioso. Além de nosso grupo, observamos outros pesquisadores. Não tinha como não perceber as dúvidas e os questionamentos de todos, além da minha aflição e de outros colegas. – Medo de quê? Perguntavam-me? Na hora não sabia responder, mas agora refletindo posso afirmar: - Medo do desconhecido (um dos medos mais antigos da humanidade), medo do escuro, também, há esta possibilidade, medo de estar em perigo? Medo da natureza? Hora estava em um ambiente desconhecido, com vestígios de mata, medo de descobrir a existência de seres até o momento descritos como construções míticas em meu imaginário.

Uma cerimônia de família, mães, pais, filhos, cantando e solicitando a presença de Caboclos que pudessem estar naquele momento trabalhando no auxílio espiritual e no tratamento de doenças dos que ali se faziam presentes. O Ritual da Lua Cheia é uma cerimônia de Jurema³⁴⁶, e as pessoas que ali estavam esperavam por curas e conselhos dos seres que deveriam incorporar nas pessoas que praticavam e participavam daquele momento. Como mencionei acima, nunca havia presenciado uma pessoa incorporada, é algo, que me causou estranheza, dúvidas e ao mesmo tempo constrangimento, por estar em um lugar que

³⁴⁶ Jurema aqui utilizada para definir a tradição religiosa brasileira, nordestina que se iniciou com o uso da jurema pelos indígenas, com influência de outras práticas, africana e cristã.

apesar de convidada, não me pertencia. Estes sentimentos estavam emanados e perceptíveis inclusive para o Caboclo Pita que se manifestou e questionou nossa presença, em especial, dos que duvidavam da cerimônia. Ele fez poucos tratamentos e solicitou dos presentes uma entrega necessária para a vinda dos demais caboclos que pretendiam se fazer presentes.

O pajé Isaías (um homem jovem de 26 anos), recebia os caboclos e incorporado transitava entre os presentes, para tratar os que necessitavam, alguns desmaiavam, ou, repousavam no espírito³⁴⁷, outros recebiam conselhos, eram defumados, abraçados, em geral o tratamento se dava pela imposição de mãos, que paravam em determinadas partes do corpo, e movimentavam-se no sentido de cima para baixo, finalizando com sinais que nos remetem a retirada de algo, visualmente ele emanava pensamentos positivos e retirava algo que estivesse provocando a doença dos presentes.

Outros praticantes incorporaram, mas não era anunciado quem ali estava, apenas, tinham comportamentos, que em alguns casos me remetiam aos animais, em especial, a cobra e neste caso específico o medo retornava a minha mente. O movimento corporal reproduzindo a sutileza da cobra a capacidade de esconder e aparecer sem que você perceba, me provocou sustos ao longo da noite. Outros entraram em estado de transe que me sinalizavam movimentos relacionados às práticas orientais de meditação. Já uma senhora incorporou e se movimentava com gestos fortes seguindo um ritmo mais acelerado do tambor. Outra jovem (que pareceu ser indígena) incorporou, também, com movimentos fortes como se quisesse sair do círculo, mas os demais praticantes (como ajudantes) a conduziam para que permanecesse próximo à cerimônia. Assim, seguiu o ritual, ela (a Lua- que naquela noite se vestiu de prata) e se fez presente, foi para minha surpresa pouco mencionada, e no caso o local, onde o ritual foi realizado, não permitia que a olhássemos, já que as árvores encobriam seu brilho.

As maracás, um tambor, o canto, as respirações, assovios, o vento e o movimento sutil dos galhos das árvores davam o ritmo e o tom do ritual, outros caboclos foram convidados, Pena Branca, Sete Flexas e Oxisis (que mencionaremos mais adiante). Contudo uma música que convidava “Comadre Florzinha” me paralisou, reacendeu meus medos; - Como assim, bom, estava entre indígenas, o que fazia sentido já que a tinha como defensora das matas, mas, logo ela? Um dos meus maiores medos de infância. A letra a convidava e afirmava que quem a chamasse de caipora, caipora viraria. Ou seja, ela continuava brava, da mesma forma que os pescadores de Jacumã (cidade de Conde –PB) me alertavam quando resolvia brincar

³⁴⁷ Repouso no espírito: um desmaio, que para as religiões cristãs significa descansar no Espírito Santo.

no manguê com minhas irmãs e amigos. Mas, para o meu bem estar físico, já que não sei qual seria minha reação, ela não incorporou necessariamente no pajé, nem falou através de outros, se ali estava, só observava.

Oxóssi se fez presente no pajé Isaías e foi a entidade que mais fez tratamentos, demorou entre os aqui ali estavam, fez com que pessoas até o momento ditas descrentes em mistérios descansassem o espírito, em minha direção ele e os outros Caboclos estiveram, mas, não me trataram de forma direta e nem me deram conselhos, ao final fui convidada para receber seu abraço. Coração acelerado, mas, apenas, senti uma energia forte, ele obviamente estava fisicamente cansado, emanava uma vibração, o corpo estava aquecido, mas eu não desmaiei ou recebi conselhos, também, não fiz perguntas. – Quem sabe em outra oportunidade?

As mulheres mães indígenas que ali estavam se dividiam entre o ritual e os filhos pequenos, que não entendiam, a necessidade de concentração, entravam e saíam da roda quando bem entendiam, chamavam pelas mães, sentiram fome e sono, até que algumas mulheres da família se retiraram. Uma menina de colo logo quando chegamos disse sentir medo, e a mãe lhe acalmou. A Jurema bebida não foi servida para todos, apenas, alguns praticantes e alguns no momento do tratamento e outros que solicitaram. Não me habilitei, nem sei se poderia diante das práticas.

Entre as belezas do que presenciei, a entrega dos praticantes, a presença de família inteiras, as músicas, o trabalho de cura e cuidado com o outro, tanto do Pajé Isaías quanto da Pajé Sanderline (nossa colega de curso) que durante as mais de 3 horas de ritual estava ao lado auxiliando as entidades e as pessoas tratadas, nesta noite específica um rapaz que assumiu o “tambor” foi nomeado para trabalhar com os caboclos algo especial e específico daquele momento. Há um esgotamento físico, as energias que circulam são fortes e trazem cansaço mental. Ao final todos os que ali estavam e participaram foram curados, seja de doenças ou de algo que pode trazer mais dor do que enfermidades físicas que é a descrença. Não há como não acreditar em algo, não que seja necessariamente em um ritual específico e sincrético³⁴⁸ como o Ritual da Lua Cheia, mas, há no Brasil inúmeras opções de fenômenos

³⁴⁸ O Sincretismo, neste caso da Jurema (Ritual da Lua Cheia) se faz fortemente presente, apesar de considerar a perspectiva de “circularidade Cultural” presente em Guinzburg (1990), há na formação do imaginário e das práticas religiosa brasileira a colaboração de campos simbólicos pertencentes ao cristianismo, as matrizes africanas e indígenas, mas não necessariamente uma sobreposição ou o desenvolvimento de uma nova prática. Contudo no caso específico, há o desenvolvimento de um ritual sincrético na medida em que há uma forte presença da matriz africana, ao se ter a presença de Oxóssi, nas letras das músicas há menção aos santos católicos, no caso Santo Antônio, há práticas semelhantes ao kardecismo, e as práticas de cura indígena, além de entidade vinculadas aos mitos indígenas.

religiosos que podem provocar a crença, ao final percebemos que “somos um país de todos os Santos”. GRATIDÃO!

5 Considerações Finais

A partir de nossa vivência, da particularidade de uma atividade campo, demonstramos a relevância da experimentação da imaginação na formação e na composição do letramento em Ensino religioso para todas as pessoas que desejem atuar nesta área de ensino. Assim, como a experiência de presenciar atividades de cura espiritual pode abrir mundos diálogos e possibilidades de explicar ao outro sobre as diferentes práticas religiosas, não é sobre ler, ou imaginar, mas experimentar. Destacamos que este processo deve ser vivenciado pelos futuros profissionais da área e não por alunos do Ensino Fundamental e Médio que estão em processo de autoconhecimento e formação de suas práticas religiosas, por isso, cabe ao professor ter a capacidade de explicar e passar o conhecimento em torno do fenômeno e das atividades de cura espiritual para seus alunos.

Referências

- GUERREIRO, Silas. Antropologia da Religião. In: PASSOS, João Décio. USARSKI, Frank. *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2013, p.243-256.
- CAMURÇA, Marcelo. *Ciências Sociais e Ciência das Religiões: polêmicas e interlocuções*. São Paulo: Paulinas, 2008 (Coleção Repensando a Religião), p.69-90.
- CAMURÇA, Marcelo. Por uma perspectiva simétrica entre o saber religioso e o da Ciências da Religião. In: SILVEIRA, Emerson Sena de (org). *Como estudar as religiões*. Rio de Janeiro: Vozes, 2018, p.44-64.
- RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. *O Princípio Pluralista*. São Paulo: Edições Loyola, 2021.
- TERZI, S. B. PONTE, G. L. A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico. In. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 38/2008. Aprova o projeto político-pedagógico do Curso de Graduação em Ciências das Religiões, na modalidade Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade. João Pessoa, 2008a. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2016101186bdd82285166da1a9d4d585/Rsep37_2008.pdf . Acesso em 27 de novembro de 2019.
- VELHO, Otávio (1998). “O que a religião pode fazer pelas Ciências Sociais?” In: TEIXEIRA, Faustino (org). *A(s) ciência(s) da religião no Brasil. Afirmção de uma área acadêmica*. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 233-250.

INCLUSÃO DE SABERES TRADICIONAIS E RELIGIOSIDADES COMO PROMOÇÃO DE SAÚDE NA INTEGRALIDADE DO CUIDADO

Shirley Monteiro Melo ³⁴⁹

Palavras Chave:

Saúde Mental; Saúde Coletiva; Integralidade do Cuidado; Religiosidades; Covid-19.

1 Introdução

O Ministério da Saúde, desde 2004 passou a incluir novas práticas inclusivas de cuidado no SUS, referentes ao contexto hospitalar, bem como à rede de Atenção Básica. As diretrizes da Clínica Ampliada reconhecem a necessidade da realiança de diferentes saberes, como busca de práticas mais integrativas e inclusivas para a população. Nesse contexto, como mestrandia em 2007, optei pela *linha de pesquisa Espiritualidade e Saúde*, oferecida pelo *Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões da UFPB*.

Naquele momento, desenvolvemos uma pesquisa-intervenção de ênfase transdisciplinar na interface entre a Psicologia Junguiana e a Psicoterapia Corporal Bioenergética, associadas aos estudos da Antropologia do Imaginário como referencial teórico norteador. Tendo-se como objeto de pesquisa novas práticas de cuidado em Saúde Mental no SUS (Sistema Único de Saúde), nosso Sistema Nacional e descentralizado de Saúde Pública.

Passados 10 anos, este Artigo pretende resgatar uma cartografia possível para o presente, de modo a transversalizar o tempo, a memória e a temática das religiosidades, as quais foram bem evidenciadas pela *redehumanizausus*, enquanto plataforma de encontros e debates virtuais, acerca dos movimentos instituintes de novos modos de fazer a atenção em saúde no SUS, focados sempre na integralidade do cuidado, a qual está muito associada ao acolhimento das diversidades culturais da população usuária.

2 Fundamentação teórica

Nas últimas duas décadas, o Ministério da Saúde esteve voltado para o tema da *espiritualidade e saúde*, particularmente reconhecendo a importância das crenças e religiosidades populares, dentro dos princípios da universalidade, equidade e integralidade.

³⁴⁹ Técnica da Secretaria Estadual de Saúde Pública (Sesap -RN). Especialista em Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde (Fiocruz-MS/ NESC-UFRN). Mestre em Ciências das Religiões- Linha de Pesquisa Espiritualidade e Saúde (UFPB). Contato: shirleymonteiropsi@gmail.com

Desse modo, a questão foi abordada pelo SUS em suas políticas de governo sob a forma de portarias ministeriais, como na *Política Nacional de Promoção à Saúde* (BRASIL, MS-2006, pp.17-26) quando recomenda o reconhecimento, a valorização, e a interação dos profissionais com os *saberes tradicionais* nas diferentes comunidades e culturas, incluindo práticas fitoterápicas populares, sob o domínio ancestral das *rezadeiras, curandeiras, benzedadeiras e parteiras*.

Esse posicionamento ético-político no SUS estende-se e amplia-se quando a *Política Nacional de Práticas Integrativas Complementares* (PNPIC-2006- MS) recomenda a implantação pelos serviços de saúde pública, de práticas psicocorporais e meditativas citadas como '*práticas mente-corpo*', onde incluem-se as diferentes formas de meditação em movimento e outras terapêuticas influenciadas pela Medicina Tradicional Chinesa (MTC), que atuam no plano sutil bioenergético, integrada às bioenergias da natureza.

Nesse sentido, é legítimo afirmar que a saúde estará sendo trabalhada aqui, na dimensão ritual de uma *espiritualidade do corpo*, compreendida no ocidente como *corporeidade*, a qual nos remete também, às psicoterapias de abordagens psicocorporais, como a Bioenergética de Alexander Lowen (LOWEN, A.1990). Como contribuições da Psicologia Analítica de Carl Gustav Jung, destaca-se que o mesmo considerou etimologicamente *religare, como a capacidade de vivenciar o sentido de religião ao divino, ao todo maior, ao Espírito*.

Para Jung, o desenvolvimento de um vívido sentimento de motivação e emoção para com a Vida, brota da perspectiva de *religare* (ALMEIDA, 2005), enquanto possibilidades que exigem plena vivência das próprias e subjetivas *funções simbólicas*, bem atualizadas. Assim, as capacidades psíquicas e cognitivas atuantes em experiências cotidianas de função simbólica, ao longo do cotidiano da vida, iniciam-se ainda na infância; e posteriormente, em subsequentes fases do desenvolvimento. A função simbólica irá ocorrer também, associada à singelos ritos religiosos, bem como à práticas de simpatias, ou mesmo rituais cotidianos muito singulares: como caminhar em meio às árvores, contemplar as expressões da Natureza de forma subjetiva, ou escrever uma poesia na Escola.

Visto dessa forma, é preciso porém que se diga, as práticas de religiosidade que exercem genuína função simbólica, no mais das vezes independem e até distanciam-se dos dogmas religiosos em seus simbolismos rígidos, punitivos ou coercitivos. Conclui-se assim que, para desenvolvermos a função simbólica em um contexto psíquico mais profundo, há de

se desenvolver antes uma necessária sintonia amorosa de postura ético-estética para com a vida. Portanto, uma espiritualidade e religiosidade saudáveis.

Religiosidade pessoal, que tanto a *Psicologia Junguiana*, como a *Psicologia Transpessoal* reconhecem como *função transcendente da mente*, capaz de agir como função psíquica promotora de experiências diretas de auto-regulação emocional :

A espiritualidade baseia-se em experiências diretas com aspectos e dimensões não comuns da realidade; e não requer um lugar especial, ou uma pessoa oficialmente apontada para mediar o contato com o divino. Os místicos não precisam de igrejas ou templos. O contexto em que experimentam as dimensões sagradas da realidade, incluindo sua própria divindade, são seus corpos e a natureza (GROF, S. 2000. p. 204)

Durante a pesquisa-intervenção do mestrado (2007-2009), enquanto cartografia de uma construção coletiva entre equipe de saúde, redes sociais e usuários do SUS; uma definição básica de espiritualidade que adotamos partiu de um conceito apresentado pelo médico e pesquisador americano, Harold Koenig³⁵⁰ o qual descreve *espiritualidade* como, *a percepção pessoal do significado da vida em seu relacionamento com o sagrado*. Nesse contexto, considerando-se a *Clínica Ampliada*, como uma das diretrizes da *Política Nacional de Humanização da Atenção e da Gestão*³⁵¹ no SUS, reconhecemos a necessidade de investirmos na realiança entre os diferentes saberes, tradicionais e científicos; considerando-se assim a transculturalidade presente na população brasileira, como forma de buscarmos práticas mais inclusivas para a população usuária do SUS.

Minha identificação com a *Clínica Ampliada* (BRASIL, 2009) associada à linha de pesquisa em *Espiritualidade e Saúde* oferecida pelo *Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões* da Universidade Federal da Paraíba, me levou a realizar uma pesquisa-intervenção de mestrado no campo da Atenção Básica, junto à equipe da Saúde da Família e as redes locais do território atuantes na Comunidade Maria de Nazaré, região metropolitana de João Pessoa, capital da Paraíba no Nordeste brasileiro.

Nesse percurso, a busca por *tecnologias relacionais* de cuidado em saúde mental no SUS, apontou para a necessária realiança de saberes; ou seja, dos referenciais da prática clínica de grupo terapêutico psicorporal, em interface com a Psicologia de *Carl Gustav Jung*,

³⁵⁰ Harold Koenig é professor da Duke University Medical Center- Site disponível em: <<http://www.dukespiritualityandhealth.org>> Acesso em : 23/10/2008.

³⁵¹ A *Política Nacional de Humanização da Atenção e da Gestão em Saúde* (PNH) surge a partir de 2004, como política pública de Governo do Ministério da Saúde, e se estende como setor atuante de intensa produção teórico metodológica, até 2018. Estando presente hoje ainda, em alguns Estados federativos.

para a fundamentação teórica da *Antropologia do Imaginário* de Gilbert Durand, no enfoque que este autor dá à compreensão dos símbolos, ou *sinnbild* : *sinn* de sentidos, e *bild* de imagens (DURAND, G.1994). Assim, através dos primeiros contatos com a obra de *Gilbert Durand*, podemos aprofundar nossa compreensão sobre aspectos da vivência de *função simbólica* legítima, enquanto função psíquica básica para a saúde mental, segundo refere *Carl Gustav Jung* (MONTEIRO, SM-2009).

Voltando à Durand (1994) destaco as *hermenêuticas simbólicas redutoras de sentido*, próprias das imagens agenciadas pela mídia publicitária que atuam muitas vezes, em prol do assujeitamento dos indivíduos; e por outro lado, em prol de uma saúde psicossocial individual e coletiva ressalto a importância das *hermenêuticas instauradoras de sentidos*, ou seja, vinculadas à elaboração simbólica de significados existenciais autênticos, como ocorre na *imaginação ativa*, em práticas de atualização do imaginário psíquico, inspiradas em sua lucidez e criatividade própria.

Portanto fica evidenciado a importância dos processos simbólicos, não só como condição e função básica da saúde mental; mas também como possibilidade de crítica aos agenciamentos ideológicos, via *hermenêuticas redutoras de sentidos*, as quais, afastam os Sujeitos das singularidades de Si-mesmo (Self) no plano individual; mas também, no âmbito coletivo.

3 Metodologia

A partir desses pressupostos, a pesquisa-intervenção de mestrado resultou na criação do *GralmSa- Grupo de Acolhimento ao Imaginário em Saúde*, como uma metodologia de Cuidado na forma de grupo terapêutico em saúde mental, e que trouxe em si a proposta de socialização, entre usuários e profissionais trabalhadores da Saúde, vivenciando em grupalidade dinâmicas psicorporais criativas e meditativas, no intuito de despertar e potencializar as próprias *funções simbólicas instauradoras de sentidos*, com foco em contextos existenciais do presente; porém sempre a partir da singularidade das demandas de cada integrante do grupo (MELO, S.M. 2009).

No grupo amostral constituído por usuários da *Unidade Estratégia da Família Maria de Nazaré*, situada na periferia da capital João Pessoa, tivemos a participação de um pequeno grupo bastante coeso, incluindo também Agentes Comunitárias de Saúde (ACS). Este grupo evidenciou uma rica expressão em produção simbólica, como resultado das técnicas terapêuticas da *Imaginação ativa* nas sessões. Como Grupo de trabalho com nove encontros,

o *GralmSa* foi formatado para se constituir então, como possibilidade de mais um entre vários outros grupos terapêuticos, anos depois preconizados e incentivados pelo Ministério da Saúde, enquanto ações no campo da Saúde Mental, em Atenção Básica.

Os grupos terapêuticos na Atenção Básica atualmente ocorrem junto aos profissionais das equipes da UBS (*Unidade Básica de Saúde*) e ESF (*Equipe Saúde da Família*), ou ainda, como atividade vinculada aos profissionais do NASF (*Núcleo Ampliado de Saúde da Família*). O princípio comum é de que os grupos terapêuticos na Atenção Básica, transitem do *núcleo* para o *campo* da Saúde Mental; ou seja, em responsabilização conjunta e interdisciplinar entre os profissionais de Saúde, como parte integrante da *Rede de Atenção Psicossocial-RAPS* (CAMPOS, G.W.S. 2000).

4 Resultados

Para o presente momento, nesta cartografia que trata do contexto no atendimento especializado do SUS, selecionamos três relatos de manifestações de religiosidade muito singulares, em contexto hospitalar. Duas destas manifestações foram postadas na *Rede HumanizaSUS* (redehumanizausus.net) ao longo do tempo, entre 2010 e 2011, apresentadas a seguir, como parte da nossa cartografia.

Figura 1. A primeira: Celebração Afro no Hospital Regional de Assis em 12/05/2010.



Fonte: <http://www.redehumanizausus.net/node/10160->

O Diretor do Hospital Regional de Assis, Prof. Dr. José Bitu Moreno, solicitou a sua equipe para montar um evento referente ao dia 13 de maio, em que é comemorado o dia da libertação dos escravos e voltado para conscientização e a luta contra o preconceito, de forma que resgatasse a cultura e tradição da raça negra e que envolvesse a comunidade interna e externa do Hospital. Para tanto buscou-se a parceria entre o Instituto do Negro Zimbauê de

Assis, Secretaria Municipal de Educação, e a Paróquia Santo André de Tarumã, para a apresentação de uma celebração afro, que consiste na louvação e agradecimento dos Negros à Deus. O sucesso da Celebração Afro (Figura 1) foi alcançado devido ao grande número de pessoas presentes, da comunidade, profissionais da saúde, e a mídia. A maioria dos presentes não conhecia nenhum rito desta natureza e puderam, a partir dela, refletir e colaborar efetivamente para quebra de preconceitos com ritos africanos.

A segunda manifestação: Remete aos ritos de uma Comunidade Cigana, que teve seu líder internado em um Hospital brasileiro, originando o seguinte Post:

O Brasil Cigano e o SUS - <http://www.redehumanizasus.net/node/9092> : Em 2003 o Governo Federal iniciou um processo de acolhimento às demandas das comunidades tradicionais. Essas populações ganharam, maior visibilidade, e suas especificidades foram contempladas pelas políticas de promoção de equidade em saúde, onde entram a atenção às demandas do povo cigano, junto ao SUS através de um grupo interdisciplinar. O Ministério da Saúde é membro desse grupo por meio da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa – SEGEP mais especificamente através do Departamento de Apoio à Gestão Participativa – DAGEP. Comentários: Outra experiência em relação aos ciganos vivenciada no trabalho do SUS, quando trabalhei em um hospital que é referência para cardiologia em SC, e que certa vez recebeu um paciente ilustre em sua UTI Coronariana: uma Líder Cigano. Como é de costume nesta Cultura, a tribo deve acompanhar seus integrantes adoecidos, e deve cantar suas canções para a cura do mesmo. Assim nos vimos com um Acampamento Cigano no estacionamento do Hospital, e uma cantoria em frente ao mesmo sem parar. Depois de muita negociação, conseguimos que apenas um pequeno grupo ficasse na Unidade de Saúde, e que fizessem seu acampamento num terreno lateral ao hospital. Assim o grupo, o usuário e os funcionários conviveram harmoniosamente. E nós aprendemos que há muitas culturas e formas de se entender o tratamento de doenças. Comentarista: Patrnutri . SASTIMÔS SAORRENGUE - Saúde para todos !!! (em romanês).

Ambas manifestações registradas nestas postagens da Rede HumanizaSUS foram organizadas pelos familiares, e seus grupos comunitários vinculados aos pacientes, na condição de usuários do SUS, internados em dois diferentes hospitais. Na época, pautados pelos princípios da PNH, os gestores integrantes das equipes hospitalares procuraram seguir as recomendações do Ministério da Saúde, pautado nas políticas de inclusão. Trazendo nossa cartografia do acolhimento às diferentes religiosidades em contextos hospitalares para o momento atual, de *Pandemia Covid-19*, citaremos brevemente uma *reportagem jornalística do G1- Programa RN-TV*, veiculado recentemente no Estado do Rio Grande do Norte.

A reportagem retratou internação de paciente Covid-19, entubada em leito de UTI no Hospital de um pequeno município. A paciente, uma senhora mãe de duas filhas, as quais vieram de diferentes regiões do país para acompanhá-la, ainda que, do lado de fora do Hospital. Assim, pela não permissão de visitas em contexto Covid-19, as filhas diariamente

foram ao Hospital para rezarem do lado externo das janelas, o mais próximo possível do leito da mãe, e de modo que esta pudesse ver as mãos das filhas em doação de amor e luz, pelas vidraças (Figura 2).



As duas horas diárias desta prática caracterizaram um ritual particular de amor e de fé, que muito emocionou à todos os profissionais da equipe, assim como à muitas pessoas que assistiram a matéria. Passados 14 dias, a mãe teve melhora do quadro e conseguiu ter alta da intubação respiratória. Desde estes ritos singulares de orações então, a equipe de enfermagem do referido hospital passou a incluir na sua rotina, um momento especial para fazerem orações aos pacientes (Figura 3).

Figura 3- Irmãs rezam por mãe na janela do hospital todos os dias no interior do RN



(Fotos: Arquivo pessoal/Andréa Oliveira)

Portanto, estas três autênticas manifestações de religiosidade, registradas em diferentes contextos de internação hospitalar, transcorridas ao longo do tempo em distintas regiões do Brasil, evidenciam a importância dos rituais singulares promotores de *função*

simbólica coletiva; inclusive através de manifestações plurais de religiosidade no enfrentamento de situações de crise.

5 Considerações Finais

Nesse sentido consideramos válido destacar que: Assim como na dura realidade do cotidiano concreto do campo da Saúde, **manifestações singulares e subjetivas de religiosidades podem ser legitimadas e respeitadas**, mesmo diante dos rigorosos protocolos científicos de biossegurança. Logo, defendemos que também o deveriam ser, no campo diverso e multifacetado das *Políticas de Educação*, especialmente, no que tange às bases curriculares do *Ensino Religioso* para as novas gerações.

Portanto, deixamos a sugestão: aprendamos com o SUS!

Referências

ALMEIDA, L. H. H. *Danças Circulares Sagradas: Imagem corporal, qualidade de vida e religiosidade segundo uma abordagem Junguiana*. Tese de Doutorado sob orientação do Prof. Dr. Joel Salles Giglio- UNICAMP. Campinas, SP: teses, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Promoção da Saúde*. Série B. Textos Básicos de Saúde. 2006. Brasília, DF. Disponível em: < <http://www.saude.gov.br/bvs>>. Acesso em: 09/junho/2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Práticas Integrativas Complementares- PNPIC*. Série B. Textos Básicos de Saúde. 2006. Brasília, DF. Disponível em: < <http://www.saude.gov.br/bvs>>. Acesso em: 05/junho/2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Glossário da Política Nacional de Humanização*. Brasília, DF. 2009. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/humanizasus>. Acesso em: 08/fevereiro/2008.

CAMPOS, G.W.S. *Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas*. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, 2000.

DURAND, Gilbert. *L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris. Hatier, 1994. Tradução de: CAVALCANTI, Carlos, A.- PPGCR- UFPB, 2007.

GROF, S. *Psicologia do Futuro. Lições das pesquisas modernas de consciência*. Heresis Transpessoal. Niterói, RJ, 2000.

LOWEN, Alexander. *A Espiritualidade do Corpo*. Ed. Cultrix, SP. 1990.

MELO, Shirley Monteiro. *Potências Antropológicas do Imaginário na Atenção Básica em Saúde Mental*. 2009. 360 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Ciências das Religiões- PPGCR/Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB.

XVI SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

Redehumanizausus.net. In: <*Celebração Afro no Hospital Regional de Assis.*
[https://redehumanizausus.net/node/10160/-/](https://redehumanizausus.net/node/10160/) > 12/05/2010. Assis-SP. Visitado em : 29/06/2021

Redehumanizausus.net. *O Brasil Cigano e o SUS -*
<http://www.redehumanizausus.net/node/9092> > 2010. Visitado em: 20/06/2021.

Rede G1. Telejornal RN-TV: Filhas rezam todos os dias em janela de hospital por mãe .
NATAL-RN. 19/05/2021

A METODOLOGIA DA QUALIDADE TOTAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ASSISTÊNCIA ESPIRITUAL E RELIGIOSA EM UNIDADE HOSPITALAR POR EGRESSOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

José Adalberto Fernandes Oliveira

Palavras Chave: ciência; pedagogia; religião; qualidade total; assistência Voluntária; espiritualidade; crenças; metodologia

Introdução

Há bastante tempo, o tema qualidade é destaque na administração, em especial a administração de fábricas. Tendo em consideração a globalizado mercadológica, em que a competição é fator preponderante e frequente, as empresas procuraram criar ferramentas e estratégias que as coloquem num patamar de vantagem nessa ordem das coisas. Trazer o conceito para o interior dos hospitais, já na década de 90, foi um grande desafio, e em seguida o mesmo conceito atingiu com grandes oposições a área pedagógica, quando o sistema começou a ser implantado na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, a partir de 2007. E até hoje as resistências são grandes naquela secretaria, muito pelo comodismo de enfrentar o “novo”.

Fundamentação Teórica

Pensa-se na Qualidade, como algo originado da revolução industrial. Porém, desde o início da atividade artesanal do ser humano este item é considerado. A observação e o cuidado artesãos, principalmente os mestres em relação aos aprendizes, e funcionava como meio de controle da qualidade, com o objetivo de evitar erros que pudessem comprometer o resultado final, preservando o bom nome do artista.

Foi, entretanto, em princípio do século 20, com o movimento industrial, as produções em larga escala que se estabeleceu profundas mudanças no modo de trabalho. A contribuição de Henry Ford, levou a divisão do trabalho em tempos e movimentos sequenciais e repetitivos. A introdução de maquinário gerou a produção em massa e com isso o mecanismo de inspeção do produto final.

Talvez se possa colocar nesta época o início do controle de qualidade de modo sistematizado (Garvin, 1992). O conceito científico da administração se deve a Taylor.

No entanto, a Segunda Guerra Mundial, teve uma grande influência no processo do conceito de qualidade pois eram fundamental a confiança na eficácia dos armamentos.

Por volta dos anos 50 e 60, chegamos ao Japão, que imensamente necessitado de se reconstruir após a guerra, foram criados os fundamentos básicos na evolução da qualidade, tais como, o controle Total da Qualidade, e o programa de Zero Defeito, entre outros.

Exponentes como, E. Deming, J. M. Juran e Armand Feigenbaum tornaram-se grandes referências no estudo de práticas gerenciais (Wood, 1994). Surgiram então recursos para orientar a solução de questões tais como, o Ciclo de Deming, ou PDCA (planejar, fazer, checar e agir).

Outro grande contribuidores foi J. Juran, em 1951. A Quantificação dos Custos da Qualidade foi primeiramente apresentada em 1951, observando e desenvolvendo a importância de se atentar para os custos de produção, evitando o refazer. (Garvin, 1992).

Armand Feigenbaum, em 1956, avança no conceito sobre o controle total da qualidade, afirmando que o processo de responsabilidade sobre a qualidade do trabalho é de todos, e não apenas Deus determinado departamento. Este conceito gerou mecanismos de certificação, como a ISO (*International Organization for Standardization*), que gera protocolos de avaliação das performances produtivas.

No dizer atual essa forma gerencial é denominada Gestão Estratégica da Qualidade Total, incorporando aspectos de comportamento, conceito de clientes dos serviços oferecidos, sejam por clientes que são internos, ou seja de dentro do local de oferta do serviço, ou como clientes externos. Os clientes internos podem ser os próprios geradores do serviço, mas que venham a utilizá-lo (Wisner & Eakins, 1997).

Metodologia

O primeiro objetivo da implantação da Gestão pela Qualidade Total no Instituto Nacional de Câncer foi a Modernização da Gestão. Foi assinado um protocolo de intenções assinado com o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Administração e Reforma (MARE), em 1997. O ano de 1998 foi dedicado a um amplo debate. Contratada uma empresa de consultoria que desenvolveu junto com a Instituição o Plano de Metas 1998-2002.

Foi necessário o treinamento e educação nos conceitos da Qualidade Total, por meio de multiplicadores internos treinados, atingindo a meta de assistir 4200 servidores, totalizando-se mais de 1800h/aula, atingindo a todos os níveis funcionais.

O voluntariado no INCA, tem grande tradição. Um dos primeiros grupos organizados surgiu em 1983. A assessoria de gestão pela Qualidade Total foi criada em 1998. Em, 2004 a Instituição passa por um sistema de Acreditação Internacional, realizado pela *Joint Commission* dos Estados Unidos da América.

A Gestão da Qualidade Total - GQT, permite desenvolver uma cultura que aponta para o atendimento das especificações para as quais tem voltada sua missão e, por missão deve-se entender com clareza a razão de sua existência como produto ou serviço, satisfação dos clientes, colaboradores e a sociedade em geral. Poder-se-ia escolher diferentes conceitos para Qualidade, sendo possível considerar a qualidade como a *ausência de falhas*.

Houve uma necessidade de se adaptar os conceitos operacionais, quando se trasladou o conhecimento para os hospitais, e mais recentemente para o meio pedagógico, como foi implantado na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro a partir de 2007.

A translação dos conceitos da qualidade total a princípios consolidados da vida hospital tradicional, não foi, de início, bem recebida. Houve um grande esforço em treinamento dos profissionais, a fim de que se pudesse “traduzir” as ideias do chão das fábricas, para o chão

Desde 2008, o Núcleo de Assistência Voluntária Espiritual – NAVE, vem se estruturando utilizando algumas ferramentas da Qualidade Total, como *Benchmarking*, Programa 5 S, Matriz de Responsabilidades, Diagrama de Ishikawa, Brainstorming, Matriz GUT, entre outros.

Foi nesse berço, que a ideia de se construir um Projeto de Assistência Espiritual e Religiosa surge, com o diferencial de não se pautar em experiências já descritas em outras instituições onde o forte era a abordagem da Capelania tradicional, mas de um novo sistema que estivesse à altura dos contextos mais atualizados de abordagem de processos, e pautados nos ajustes e experiências institucionais.

Sendo também esta tecnologia sugerida para capacitar os egressos de cursos de Ciências da Religião, visando a abertura de espaço neste ambiente de trabalho, hoje dominado pela capelania.

Atualmente no Brasil verifica-se um crescente interesse das instituições de saúde para constituição de Comitês Plurirreligiosos, em resposta à lei que assegura liberdade de crenças

e seu atendimento, à necessidade de trabalhar a interreligiosidade e ao crescente interesse pelos processo de Qualidade e Certificação.

Resultados e Discussão

A Qualidade Total permite a organização dos procedimentos a serem oferecidos dentro das instituições. Tem-se um conceito que este estudo pretende alertar, de que assistência espiritual ou religiosa não combina com organização e método. É falso. Ao contrário, permite que se deixe o empirismo total, para iniciar uma caminhada na direção do aperfeiçoamento da metodologia. Por intermédio desse recurso metodológico, elaboramos um Regimento Interno, que orienta a atuação do grupo, e em 2018, foi publicado como portaria do INCA no boletim do Ministério da Saúde, abrindo a primeira fresta para discussão da inclusão dos Especialistas em Ciências da Religiao como repousáveis pela organização da assistência hospitalar. Os procedimentos são medidos e apresentados à Comunidade Hospitalar mensalmente, numa linguagem de gráficos que a administração possa entender e repassar para escalões superiores. Foram organizados vários Procedimentos Operacionais Padrão, com o intuito de promover uma harmonia nas atuações, procurando evitar o “*faço do meu jeito*”. Avançou-se no sentido de promover a ampliação da cobertura assistencial, com a criação de uma webradionave, presença nas mídias sociais, elaboração de curso preparatório pelo qual já passaram mais de 3000 pessoas, meios de educação continuada e interação com a sociedade civil, por meio também de eventos abertos e gratuitos. Também se encara com muito interesse as parcerias institucionais.

Considerações Finais

A Qualidade Total aplicada às organizações, diferentes das fábricas, como no ambientes hospitalares e pedagógicos é algo diferente, capaz de provocar grandes discussões teóricas e um desafio quanto a possibilidade de sua aplicação na prática. A experiência de 13 anos nos ensina que este é um tema que deve ser colocado diante. De todos os questionamentos possíveis, mas não de preconceitos (pré-conceitos) especialmente por quem não tem vivência prática.

Os obstáculos em geral se relacionam a questões importantes mas primariamente relacionadas a dificuldades de elementos estruturais internos e a introdução do recurso de forma superficial.

Esta experiência nos Estados Unidos da América do Norte, revela que a utilização de programas de Qualidade Total nos hospitais leva a uma eficiência, redução de custos e melhoria do serviço entregue ao usuário (Berwick, 1994). É importante uma política pública seria nesse sentido e abrangente no Brasil.

Ainda no Brasil, se considera cedo para que conclusões sejam tiradas no uso da Qualidade Total no setor hospitalar. Uma avaliação mais ampliada dos seus resultados é necessária, mas certamente os elementos apontados nesta comunicação podem ser úteis para evitar o uso indevido do instrumental da qualidade, romper as barreiras do preconceito e, pelo conhecimento adequado criarmos as verdadeiras expectativas.

Referências

AZEVEDO, CS. *Gerência hospitalar: a visão dos diretores de hospitais públicos do município do Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado. Instituto de Medicina Social, Universidade Federal do Rio Janeiro, Rio de Janeiro. 1993.

BERWICK, DM. Fundamentos do gerenciamento da qualidade, pp. 30-44. In DM Berwick, AB Godfrey & J Roessner. *Melhorando a qualidade dos serviços médicos, hospitalares e da saúde*. Makron Books, São Paulo.

CAMACHO, JLT. *Qualidade total para os serviços de saúde*. Nobel, São Paulo. 1998.

CAMPOS, F.E.; ALBUQUERQUE, E.M. As especificidades contemporâneas do trabalho no setor saúde: notas introdutórias para uma discussão, pp. 41-69. In: CASTRO, J.L.; SANTANA, J.P. (org.). *Negociação coletiva do trabalho em saúde*. Brasília-Natal: OPAS/OMS-UFRN/NESC, 1998.

COSTA, NR.O Banco Mundial e a política social nos anos 90 - a agenda para reforma do setor saúde no Brasil In: COSTA, N.S. RIBEIRO, J. M. (orgs.). *Política de saúde e inovação*. ENSP, Rio de Janeiro. 1996

CHIAVENATO, I. *Introdução a Teoria Geral da Administração*. Elsevier, 2004.

GARVIN, D. A. História e evolução, pp. 3-23. In: *Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva*. Qualitymark, São Paulo. 1992

GARVIN, D. A. Gestão estratégica da qualidade, pp. 25-45. In *Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva*. Qualitymark, São Paulo. 1992.

Malik AN & Schiesari LMC. Qualidade na gestão local de serviços e ações de saúde. In *Série Saúde & Cidadania*. Ed. Fundação Petrópolis, São Paulo. 1998

MAXIMINIANO, A. *Teoria Geral da Administração*. Atlas, 2012.

NOGUEIRA, LCL. *Gerenciando pela qualidade total na saúde*. EDG, Belo Horizonte.1999.

NOGUEIRA, RP. *Perspectivas da qualidade em saúde*. Qualitymark, Rio de Janeiro.1994.

PEINADO, J.; GRAEML, Alexandre Reis. *Administração da produção*. UnicenP, 2007.

PENTEAD, SAT. *Participação na universidade: retrato em preto e branco*. Editora da UNICEB, São Paulo.1991.

QUINTO NETO, A; GASTAL, FL. *Acreditação hospitalar: proteção dos usuários dos profissionais e das instituições de saúde*. Ed. Dacasa, Porto Alegre.1997.

RAGO, WV. Adapting total quality management (TQM) to government: another point of view. *Public Administration Review* 54(1):61-64.1994.

SANDER, S. *Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Edições UFC-Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, Fortaleza-Brasília. 1981.

SCHIESARI, LMC. *Cenário da acreditação hospitalar no Brasil: evolução histórica e referências externas*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Saúde Pública Universidade de São Paulo, São Paulo, 162pp.1999.

VIEIRA, MMF, et al. Indicadores de qualidade na administração pública municipal: um estudo exploratório na prefeitura da cidade do Recife. *Revista de Administração Contemporânea (RAC)* 4(1):69-92.2001.

O ESPIRITUAL E O RELIGIOSO NO SER HUMANO: senso ou contrassenso?

Leonardo Agostini Fernandes

Palavras-chave: Dimensão religiosa; Enfermidade; Fragilidade; Sofrimento humano.

Introdução

Ao lado do desejo de uma vida longa e saudável, presente em cada ser humano, encontra-se o anseio de pessoas enfermas e doentes, marcadas pela dor e pelo sofrimento, que lutam, com todas as forças e meios, sejam públicos ou privados, para “recuperar” o bem-estar psicossomático. A expectativa dessa motivação, ou busca de solução, faz parte de um processo existencial em nível pessoal e coletivo. A atual pandemia é um exemplo!

Revisões bibliográficas sobre saúde e espiritualidade têm mostrado a validade da interação entre ciência e religiosidade nesse processo. Assim, cultivar as dimensões espiritual e religiosa sobressai por sua função antropológica, promovendo humanização. Tais dimensões podem aproximar, de forma afetiva e efetiva, enfermos, doentes e agentes de saúde, revelando que o cuidado integral do ser humano é uma via de mão dupla.

Fundamentação teórica

Há tempos que os estudos sobre a importância, o valor e o impacto das dimensões religiosa e espiritual, tanto no nível da prevenção como do tratamento de pessoas enfermas e doentes, fazem parte da formação acadêmica dos agentes de saúde. O Brasil, apesar de ser considerado uma nação com forte marca religiosa, não possui uma trajetória que o classifique entre os países que mais investem nesse tipo de formação. Contudo, nas últimas três décadas, de modo quase despercebido, nota-se que essas dimensões começaram a ganhar espaço no diálogo e no debate acadêmico em nível nacional, provocados pelo que se tem feito em outros países. A revisão bibliográfica confirma e fundamenta para tais afirmações.

Metodologia

A presente reflexão está pautada em análises de artigos, livros e obras de referência tanto na área da saúde como da espiritualidade; está estruturada em três pontos: 1) Aspectos hermenêuticos; 2) O espiritual e o religioso no ser humano: senso ou contrassenso?; 3) As

implicações e as consequências para os envolvidos. A metodologia, nesse sentido, segue a análise dedutiva dos dados levantados e procura ser propositiva.

Objetivos

O objetivo primário visa mostrar o valor de se cultivar a dimensão espiritual e religiosa, que, por sua função, pode aproximar os enfermos e os agentes de saúde para além dos espaços físicos e para além do cuidado meramente corpóreo. Deseja-se, ainda, criar uma “zona de imunidade”, para que o cuidado, validamente dispensado, seja uma ação pessoal integrada a favor do outro e de si mesma, promotora de uma interação interpessoal, recíproca e altruísta entre os envolvidos.

Resultado da discussão

Pela tríade, presente na estrutura, aponta-se uma proposta singular de ação, que possa ser assumida como um caminho eficaz e apropriado de autogestão, capaz de conceder ao ser humano a força para sair de si, de se encontrar, ou de se reencontrar na experiência de quem necessita ser cuidado e de quem assumiu a vocação-profissão de cuidar. Refiro-me ao conhecimento, ao desenvolvimento, ao interesse pela prática da alteridade altruísta.

Considerações finais

Para que essa formação seja integral e eficaz, é oportuno reavaliar os (pre)conceitos e que se (re)descubra a confluência entre o conhecimento e o comportamento na relação interpessoal dos profissionais envolvidos, evidenciando a força do altruísmo e da alteridade, bases do respeito pela identidade de cada pessoa. Não há, portanto, o desejo de colocar um “ponto final”, mas uma reticência, com o intuito de manter uma devida abertura que permita avançar na proposta desse significativo evento.