XV SEFOPER

Seminário Nacional de Formação para Professores de Ensino Religioso

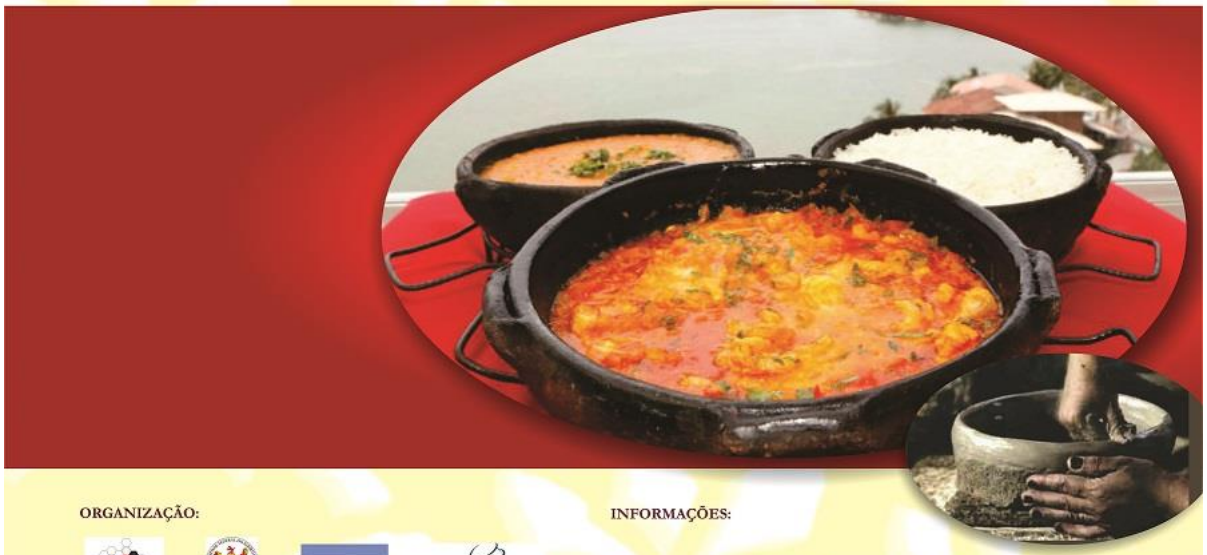
III SEMINÁRIO REGIONAL DO ENSINO RELIGIOSO NO ESPÍRITO SANTO

Formação Docente do Ensino Religioso:

desafios e perspectivas à luz da BNCC

13 A 15 DE SETEMBRO DE 2018

AUDITÓRIO AILTON PEDREIRA DA SILVA - UFES – VITÓRIA/ES



ORGANIZAÇÃO:

FONAPER

UFES

UNOCHAPECÓ

INFORMAÇÕES:

https://doity.com.br/xvsefoper

Anais

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

III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo

15 edição

FONAPER

Florianópolis/SC, 2019

ANAIS
XV Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)
III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo
Vitória/ES, 13 a 15 de setembro de 2018.
ISSN - 2447-7850 (online)

© 2019 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)
- Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
- Conselho de Ensino Religioso do Espírito Santo (CONERES)
- Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

Dados Técnicos
Título: Anais XV Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER) e III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo
Organização: Elcio Cecchetti, Lusival Antonio Barcellos e Josiane Crusaro Simoni
Editora/Autor corporativo: FONAPER
Cidade: Florianópolis
Ano: 2019
Volume: 15
Páginas: 365
ISSN: 2447-7850 (online)
Editoração Eletrônica: Josiane Crusaro Simoni
Revisão Final: Elcio Cecchetti e Lusival Antonio Barcellos

Como citar um texto nos Anais
SOBRENOME, Nome. Título do trabalho. In: V Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER) e III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo, 15 ed., 2018, Vitória/ES. **Anais... .** Florianópolis: FONAPER, 2019. 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.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **10**
COMISSÃO ORGANIZADORA **12**
COMISSÃO CIENTÍFICA **13**
PROGRAMAÇÃO **15**
GT 1: FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO RELIGIOSO **17**
A FORMAÇÃO DO CIDADÃO PERPASSA PELO ESTUDO DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO 18
Rubens Dornelas da Silva 18
A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR BRASILEIRO E SUA RELAÇÃO COM A BNCC 26
Tania Alice de Oliveira 26
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO: uma perspectiva em construção 33
Sônia Maria Dias 33
Selma Correia Rosseto 33
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: atividade *in loco* nos templos e espaços sagrados 41
Selma Correia Rosseto 41
Ivani Coelho Andrade 41
POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO 49
Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda 49
Renata Cristina da Cunha 49
Ashbell Simonton Rédua 49
RELIGIÃO NA ESFERA PÚBLICA: questões pedagógicas, técnicas e socioculturais do ensino religioso em Vila Velha 57
Alexandre Camelo Tavares 57
GT 2: CURRÍCULOS E ENSINO RELIGIOSO **63**
A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA O LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO RELIGIOSO 64
Amanda Santos de Almeida Fernandes 64

ISSN - 2447-7850 (online)

ENSINO RELIGIOSO E CURRÍCULO: a formação que temos e a formação que queremos 71
Mirinalda Alves Rodrigues dos Santos 71
ENSINO RELIGIOSO NA BNCC E DECOLONIALIDADE DO SABER 76
Adecir Pozzer 76
Francisco Sales Bastos Palheta 76
ENSINO RELIGIOSO NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES: sinalizações para elaboração de currículos 83
Maria Dalva de Oliveira Araujo 83
O ENSINO RELIGIOSO NA REDE MUNICIPAL DE INDAIAL/ SC: uma proposta coletiva em construção, a partir da BNCC 91
Sheila Terezinha Giovanella 91
Simone Riske-Koch 91
O MOSAICO SAGRADO DA DIVERSIDADE RELIGIOSA NAS AULAS DO ENSINO RELIGIOSO 96
Maria José Torres Holmes 96
O MUNDO IMAGINÁRIO DE JAIRO CÉZAR: dando asas à imaginação nas aulas de Ensino Religioso 104
Tânia Maria da Silva Rodrigues 104
Maria Leonice Fernandes Machado Lacerda 104
Maria da Luz Figueiredo de Albuquerque 104
Maria José Torres Holmes 104
PROJETO DE ENSINO RELIGIOSO: Viva a paz 110
Maria José Gomes Bandeira 110
Maria Carmelita Pedroza Santos 110
Maria José Torres Holmes 110
GT 3: INTERFACES ENTRE CIÊNCIA(S) DA(S) RELIGIÃO(ÕES) E O ENSINO RELIGIOSO 115
DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NO AMBIENTE ESCOLAR E O ENSINO RELIGIOSO: benefícios e desafios 116
Patrícia da Silva Gouvêa Tostes 116
ENSINO RELIGIOSO E CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES: a contribuição do mestrado profissional da Faculdade Unida de Vitória (2012-2018) 121

ISSN - 2447-7850 (online)

José Mário Gonçalves 121
GT 4: DIREITOS HUMANOS, INTERCULTURALIDADE E DIVERSIDADE RELIGIOSA . 128
BNCC PARA O ENSINO RELIGIOSO, POSSÍVEL PROPOSTA EDUCACIONAL INCLUSIVA DE PROMOÇÃO DE RESPEITO À DIVERSIDADE 129
Marcos Porto Freitas da Rocha 129
José Geraldo da Rocha 129
GT 5: ESTADO, LAICIDADE E ENSINO PÚBLICO 137
ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: do nosso bairro ao mundo. Um projeto Institucional com os Primeiros Anos do Ensino Fundamental 138
Katilene Willms Labes 138
Giana da Costa 138
ENSINO “DO” RELIGIOSO E LAICIDADE: princípios para uma educação da liberdade religiosa 147
João Felipe Reali Mai 147
Diemerson Saquetto 147
ENSINO RELIGIOSO CONFESSIONAL EM UM ESTADO LAICO: análise da ação direta de inconstitucionalidade 4.439 153
Andressa Martins e Silva 153
LAICIDADE E DIVERSIDADE: valorização da pluralidade cultural e dos conhecimentos tradicionais numa Escola Municipal no Município de Manaquiri/Amazonas 161
Rosangela Siqueira da Silva 161
Emison Oliveira da Silva 161
O “BOM COMBATE” MINEIRO E A REINTRODUÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO CONFESSIONAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA 169
Elcio Cecchetti 169
Ademir Valdir dos Santos 169
GT 6: CULTURAS E RELIGIOSIDADES INDÍGENAS 177
CERÂMICA E PINTURA CORPORAL: a arte como agente de consolidação da memória e do sagrado dos Indígenas Tabajara 178
Ilson Roberto Moraes Saraiva 178
Lusival Antonio Barcellos 178
Eliane Farias 178

ISSN - 2447-7850 (online)

CULTURA, TRADIÇÃO E EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS BANIWA DO ALTO RIO NEGRO 183
Ashbell Simonton Rédua 183
Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda 183
INDÍGENAS TABAJARA: alteridade étnica e intersecção protestante 193
Eliane Farias 193
Joselma Bianca Silva de Souza Mendonça 193
Ilson Roberto Moraes Saraiva 193
INTERFACES RELIGIOSAS E CULTURAIS NO ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA NA POPULAÇÃO INDÍGENA POTIGUARA DA PARAÍBA 198
Carla Jaciara Jaruzo dos Santos 198
Lusival Antônio Barcellos 198
O RITUAL DA JUREMA NO UNIVERSO INDÍGENA POTIGUARA: transcendência, ressignificação e mistura 206
Joselma Bianca Silva de Souza Mendonça 206
Eliane Farias 206
O POVO INDÍGENA XAKRIABÁ E A FESTA DE SANTA CRUZ 212
Heiberle Hirsgberg Horácio 212
Jully Alves Araújo 212
RELAÇÕES ENTRE RELIGIOSIDADE, CULTURA E MATEMÁTICA INDÍGENA POTIGUARA: provocações filosóficas 219
Lusival Barcellos 219
Emmanuel de Sousa Fernandes Falcão 219
GT 8: LITERATURA E RELIGIÃO 227
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DO ER NO BRASIL, A PARTIR DE UMA BREVE ANÁLISE DO CONTO DE RUBEM FONSECA: “Feliz Ano Novo” 228
Luiz Cláudio Rocha 228
Giseli do Prado Siqueira 228
IMPRESSÕES DE AMAR EM CANÇÕES SEM METRO - RAUL POMPEIA 237
Angela Maria dos Santos Busatta 237
Márcia de Souza 237
Priscyla Schultz 237

ISSN - 2447-7850 (online)

LITERATURA E FILOSOFIA NA HERMENÊUTICA BÍBLICA DE PAUL RICOEUR: uma contribuição ao Ensino Religioso 244
Marcelo Martins Barreira 244
O PRESENTE DE UM NATAL QUE NÃO TERMINA: contribuições da crítica literária para a formação de professores 248
Márcia de Souza 248
VIBRAÇÕES: análise da primeira parte das canções sem metro de Raul Pompéia 254
Ludmilla Schmidt da Rosa 254
Lucimara Vicente 254
Márcia de Souza 254
GT 10: SAÚDE, ESPIRITUALIDADES E IMAGINÁRIO 261
PROTEÇÃO À CULTURA IMATERIAL: uma análise sobre a aplicação dos artigos 5º, inciso VI, 215 e 216 a benzedores e benzedeiras 262
Giulia Maria Teixeira Pamplona Quinteiro 262
GT 11: AS FRONTEIRAS DO ENSINO RELIGIOSO: DIVERSIDADE E ÉTICA 268
ALTERIDADE E BNCC: pressupostos éticos do Ensino Religioso em Emmanuel Lévinas 269
Ubiratan Nunes Moreira 269
CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA O ENSINO RELIGIOSO A PARTIR DA ÉTICA LEVINASIANA 275
Ana Carolina Kerr Neppel Mariano 275
Thiago Hot Pereira de Faria 275
ENSINO RELIGIOSO E FORMAÇÃO BÁSICA DO CIDADÃO 280
Giseli do Prado Siqueira 280
ENSINO RELIGIOSO EM FRONTEIRAS: a formação de valores éticos e cidadãos em Ribeirão das Neves 287
Regina Esteves Santos 287
O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO CONFESSIONAL NA HISTORIOGRAFIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL, PERANTE A PLURALIDADE RELIGIOSA CONTEMPORÂNEA 294
Thiago Hot Pereira de Faria 294
Ana Carolina Kerr Neppel Mariano 294

ISSN - 2447-7850 (online)

PROJETO CLIQUE DA DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES 302
Sônia Maria Dias 302
Ivani Coelho Andrade 302
UM CAMINHO, UMA PROPOSTA DE PESQUISA 309
Ewerton de Andrade Pereira 309
Ivani Coelho Andrade 309
GT 12: METODOLOGIAS E PRÁTICAS DO ENSINO RELIGIOSO 317
AS HISTÓRIAS DE VIDA DE LIDERANÇAS PELA PAZ: conhecendo referências de vida para a juventude 318
Tiago Pavinato Klein 318
ENSINO RELIGIOSO NOS TERRITÓRIOS ESCOLARES: possibilidades para o reconhecimento das diferenças culturais 325
Josiane Crusaro Simoni 325
Elcio Cecchetti 325
PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PARA PLANEJAMENTO, CURRÍCULOS E PRÁTICAS ESCOLARES NO ENSINO RELIGIOSO A PARTIR DA PROPOSTA DA BNCC 331
Nathália Ferreira de Sousa Martins 331
Elisa Rodrigues 331
GT 14: ESPIRITUALIDADES, SUSTENTABILIDADE E BEM-VIVER 338
EDUCAÇÃO RELIGIOSA: caminho integrador do ser humano 339
Maria José de Oliveira Nunes 339
Maria do Socorro de Oliveira 339
GT 15: RELIGIÃO, POLÍTICA E PODER 344
A PERSPECTIVA DE JÜRGEN HABERMAS DE TOLERÂNCIA RELIGIOSA EM UMA DEMOCRACIA 345
Ricardo Miranda de Castro David 345
VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES, RELIGIÃO, IDEOLOGIA DE GÊNERO 353
João José Barbosa Sana 353

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 2018, o FONAPER organizou, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o Conselho de ER do Espírito Santo (CONERES), a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e a Rede Nacional das Licenciaturas de ER (RELER), o ***XV Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)*** e o ***III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo.***

A temática versou sobre ***Formação Docente do Ensino Religioso: desafios e perspectivas à luz da BNCC***. Os eventos foram realizados nas dependências da UFES, em Vitória/ES, nos dias 13 a 15 de setembro de 2018.

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 para o Curso de Graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em ER, entregues ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em momentos distintos (2004, 2008), e tem incentivado e acompanhado a criação de cursos de licenciatura em diferentes Estados, entre outras atividades correlacionadas

A docência de todo e qualquer componente curricular da Educação Básica pressupõe a existência de uma formação inicial específica. Esta habilitação deverá ocorrer em conformidade com a normatização educacional vigente, em cursos de licenciatura de graduação plena. No caso do ER, salvo algumas iniciativas em alguns Estados da federação, que ofertam cursos de Ciências da Religião, há muito a ser realizado no tocante à política efetiva de formação docente, especialmente na perspectiva do respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos.

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

ISSN - 2447-7850 (online)

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, os eventos se constituíram em espaços profícuos 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, 48 resumos estendidos foram comunicados, os quais integram o presente volume dos Anais.

O FONAPER agradece as instituições co-promotoras 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 2017-2019)

ISSN - 2447-7850 (online)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adecir Pozzer (FONAPER)
Elcio Cecchetti (UNOCHAPECO)
Eliane Farias (FUNIBER)
Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas (CONERES)
Eliete Figueira dos Anjos Pereira (CONERES)
Fabiano Aparecido Costa Leita (CONERES)
Francisco Sales Bastos Palheta (SEDUC/AM e FONAPER)
Gracileide Alves da Silva (UFPB e FONAPER)
José Carlos da Silva (USJ e FONAPER)
Lusival Antonio Barcellos (FONAPER)
Maria Cleonice de Oliveira (FONAPER)
Nathália Ferreira de Souza Martins (UFJF)
Rita Cola (CONERES)
Sonia Maria Dias (CONERES)
Sonia Missagia de Mattos (UFES)
Suzan Alberton Pozzer (GPEAD/FURB)

ISSN - 2447-7850 (online)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adecir Pozzer (UFSC)
Ademir Valdir dos Santos (UFSC)
Alessandro Rodrigues Rocha (UFES)
Amauri Carlos Ferreira (PUC/Minas)
Ana Paula Rodrigues Cavalcanti (UFPB)
Araceli Sobreira Benevides (UERN)
Carlos André Cavalcanti (UFPB)
Cicero Cunha Bezerra (UFS)
Cláudio Márcio Coelho (NEI/UFES)
Dilaine Soares Sampaio (UFPB)
Douglas Ferreira Barros (PUC-Campinas)
Edebrande Cavalieri (UFES)
Ediana Mascarelo Finato (UNOCHAPECÓ)
Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ)
Eliane Farias (FUNIBER)
Eliane Ludwig (UNOCHAPECÓ)
Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas (PUC/SP)
Elisa Rodrigues (UFJF)
ElistonTerci Panzenhagen (SED/SC)
Elói Corrêa dos Santos (ASSINTEC/SEDUC-PR)
Fabiano Aparecido Costa Leite (CONERES)
Francisco Sales Bastos Palheta (SEDUC/AM)
Gracileide Alves (UFPB)
Heiberle Hirsgberg Horácio (UNIMONTES)
Iolanda Rodrigues da Costa (UEPA)
Irene de Araújo van den Berg Silva (UERN)
João José Barbosa Sana (UFES)
José Carlos da Silva (USJ)
José Mario Gonçalves (UNIDA)
Josiane Cruzaro Simoni (ASPERSC)

ISSN - 2447-7850 (online)

Josineide Silveira de Oliveira (UERN)
Josué de Souza (FURB)
Kerner Terra (UNIDA)
Leonel Piovezana (UNOCHAPECÓ)
Lílian Conceição da Silva Pessoa de Lira (UFRPE)
Lusival Antonio Barcellos (UFPB)
Márcia de Souza (UNOCHAPECÓ)
Maria de Lourdes Silva Santos (UEPA)
Maria José Torres Holmes (SEDEC/João Pessoa)
Marinilson Barbosa da Silva (UFPB)
Nathália Ferreira de Souza Martins (UFJF)
Osvaldo Luiz Ribeiro (Faculdade Unida de Vitória)
Paulo Agostinho Nogueira (PUC/Minas)
Raimunda Mota dos Santos (SEDUC/AM)
Rosângela Siqueira da Silva (UEA)
Simone Riske Koch (FURB)
Soler Gonzalez (UFES)
Sonia Maria Dias (Faculdades EST)
Sônia Missagia Mattos (UFES)
Tania Cristina de Oliveira Valente (UNIRIO)
Wanderley Pereira da Rosa (Faculdade Unida de Vitória)

ISSN - 2447-7850 (online)

PROGRAMAÇÃO

Dia 13/09 – Quinta-feira

9h00 – 16h00: Seminário da Rede Nacional das Licenciaturas (RELER)
(Destinado aos Coordenadores dos Cursos de Ciências da Religião; Docentes de graduação em Ensino Religioso; Acadêmicos e demais interessados)

16h00: Abertura do Credenciamento
18h00:Acolhida e Atividade Cultural
18h30: Cerimonial de Abertura
19h00 – 21h30: Conferência: Formação de Docentes para o Ensino Religioso: contextos e desafios à luz da BNCC
Conferencista: Dr. Reinaldo Matias Fleuri (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO/Brasil)

Dia 14/09 – Sexta-feira

8h00 – 9h30: Comunicações de Trabalhos (GTs) – Primeira Sessão (Cf. Anexo)
10h00 às 12h00: Mesa Temática I: BNCC e Ensino Religioso: experiências de implementação nos Estados

- Amazonas: Francisco Sales Bastos Palheta (SEDUC/AM)
- Rio Grande do Norte: Maria do Socorro de Oliveira (SEMED Natal)
- Paraíba: Lusival Antonio Barcellos (UFPB)
- Minas Gerais: Maria Cleonice de Oliveira (FONAPER)
- Espírito Santo: Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas (CONERES)
- Paraná: Elói Corrêa dos Santos (ASSINTEC/SEED-PR)
- Santa Catarina: Elcio Cecchetti (Unochapecó)

13h30 – 17h00: Mesa Temática II: DCN para o curso de Ciência(s) da(s) Religião(ões): discussão da minuta elaborada pelo CNE/MEC
Palestrante: Dr. Ivan Claudio Pereira Siqueira (Conselheiro Relator da Comissão CES/CNE/MEC responsável pela elaboração das DCN em Ciências da Religião)
Moderadores:

Dr. Elcio Cecchetti (FONAPER)
Dranda. Simone Riske Koch (RELER/FONAPER)

17h30 – 19h00: Assembleia Ordinária do FONAPER
19h30: Noite Cultural
20h00: Jantar por adesão na “Panela Capixaba”

ISSN - 2447-7850 (online)

Dia 15/09 – Sábado

8h00 – 9h30: Comunicações de Trabalhos (GTs) – Segunda Sessão (Cf. Anexo)
10h00 – 11h30: Mesa Temática III: Conjuntura do ER após publicação do Acórdão pelo STF referente ao julgamento da ADI 4439
Palestrante: Dr. Hugo Alexandre Espínola Mangueira (Centro Universitário em Foz do Iguaçu – UniAmérica)
Moderadores:

Dr. Paulo Agostinho Nogueira (PUC-Minas)
Dr. Lusival Antonio Barcellos (UFPB)

11h30 às 12h00: Ato de Encerramento
13h00: Passeio turístico em Vitória e Vila Velha

ISSN - 2447-7850 (online)

GT 1: FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO RELIGIOSO

Coordenação:

Dra. Elisa Rodrigues (UFJF)

Dra. Iolanda Rodrigues da Costa (UEPA)

Dranda. Raimunda Mota dos Santos (SEDUC/AM)

Dranda. Simone Riske Koch

Este GT busca problematizar, discutir e socializar referenciais, políticas e práticas relacionadas à formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, especialmente na área de Ensino Religioso.

ISSN - 2447-7850 (online)

A FORMAÇÃO DO CIDADÃO PERPASSA PELO ESTUDO DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

Rubens Dornelas da Silva [1]

1 Introdução

Como problema sempre foi à maneira que o Ensino Religioso foi visto nos currículos escolares. Por um período, foi considerado como um componente curricular de apadrinhamento e de cunho eclesiástico. Depois, foi visto como disciplina pouco importante para a matriz curricular de ensino. Neste contexto, a disciplina é questionada de um extremo a outro quanto a fazer parte ou não do quadro curricular como qualquer outra disciplina.

Em 1997, o ano em que foi dada nova redação ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o ensino assume uma nova postura e tem como objetivo um ensino gratuito e laico.

Pensava-se que a Igreja e o Ensino Religioso iriam se desvincular, deixando até mesmo de existir nas escolas. Entretanto, não foi o que aconteceu ao longo dos anos. O Ensino Religioso foi totalmente oficializado pelas instituições de ensino e até hoje continua fazendo parte da componente curricular das escolas, trazendo ainda grandes desafios para a comunidade escolar com questionamentos pertinentes: Qual é a importância da disciplina para a formação básica de um cidadão? Qual é o conteúdo básico a ser trabalhado na disciplina? Os professores de Ensino Religioso devem ser habilitados? Em quê área?

É preciso colocar de lado a ideia de Ensino Religioso como catequese ou atividade confessional, para assumir essa nova concepção que vem surgindo com tantos desafios e também conquistas. É visível que ainda há muitos passos a serem dados, mas só será possível “desbravar” esse novo caminho com muitos estudos, debates e pesquisas para formar um novo modo de pensar e agir no processo de valorização do Ensino Religioso em todo território brasileiro.

[1] Professor de Ensino Religioso do Município de Vila velha. Doutorando em Ciências da Religião da PUCMINAS. E-mail: dornelasbr@yahoo.com.br

ISSN - 2447-7850 (online)

2 Breve histórico do Ensino Religioso na formação básica e contínua do cidadão

Com a alteração da LDB, Lei nº 9.394/96, no seu artigo 33, o Ensino Religioso passou a ser uma disciplina integrante do currículo das escolas de ensino fundamental como área do conhecimento à semelhança de qualquer outra disciplina, e passou a ser considerada como elemento essencial para a formação do cidadão, facultativa a matrícula para o aluno, levando em consideração os princípios de liberdade religiosa, respeitando a diversidade cultural-religiosa do Brasil e vedando qualquer forma de proselitismo. A nova redação passou a responsabilidade para os sistemas de ensino de regulamentação dos procedimentos como: a) A definição dos conteúdos de Ensino Religioso. b) As normas para a habilitação de professores, segundo o estatuto do magistério, com ônus ao cofre público.

A matrícula do aluno na disciplina de ensino religioso passou a ser a critério do aluno ou de seus pais, podendo fazer opção de frequentar as aulas ou não. O ensino religioso é parte integrante da formação básica, contribuindo na formação dos cidadãos, sendo capaz de conhecer e respeitar as práticas religiosas do outro e ainda do viver de forma solidária com o diferente.

No art. 33, pode-se entender que a fundamentação e o conteúdo do Ensino Religioso não contemplam mais o saber teológico, mas sim o saber antropológico e as expressões culturais contendo religiosidade. Deixou de ser formação de adeptos de determinada denominação religiosa e passa a ser um elemento indispensável na formação básica e integral dos alunos. O Ensino Religioso é oferecido a todos de forma igualitária, sem discriminação de qualquer natureza. O relator da Lei. 9.475/97, Roque Zimmermann, aponta para o Ensino Religioso:

> Pela primeira vez no Brasil se criaram oportunidades de sistematizar o Ensino Religioso como disciplina escolar que não seja doutrinação religiosa e nem se confunda com o ensino de uma ou mais religiões. Tem como objeto a compreensão da busca do transcendente e do sentido da vida, que dão critérios e segurança ao exercício responsável de valores universais, base da cidadania. Este processo antecede qualquer opção por uma religião (ZIMMERMANN, 1998, p. 10).

Para melhor compreender a nova proposta do Ensino Religioso, é preciso conhecer a lei; saber de fato quais são as inovações; o que significa colocar-se de fora das crenças, dos

ISSN - 2447-7850 (online)

preconceitos adquiridos e assumir uma postura de respeito, aceitação das manifestações culturais e religiosas.

Com o parecer CEB n. 04, de abril de 1998, homologado pelo ministro da Educação e do Desporto em março, e a resolução nº 02 de abril de 1998, da CEB/CNE, publicada em 15 de abril de 1998, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. O Ensino Religioso se constituiu como área de conhecimento, disciplina escolar e também campo de pesquisa nas instituições de ensino superior. A CEB/CNE reconheceu o Ensino Religioso como área de conhecimento e passou a constar nos planos de estudos da educação básica. O mesmo não aconteceu na Câmara de Educação Superior (CES/CNE), que não concordou que a formação do docente dessa área fosse, via curso de licenciatura, com reconhecimento nacional.

Diante da contradição, configurou-se o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), que elaborou em parceria com especialistas os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER). Estes trazem como proposta a capacitação profissional para o Ensino Religioso. Com intuito de contribuir nesse processo, são organizados, desde então, anualmente, seminários e congressos nacionais.

> Estes eventos culturais contribuíam significativamente para a efetivação desta disciplina em salas de aula e, de modo especial para a preparação de professores. Com o esforço conjugado de muitos, foram elaboradas as "Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores na Área do Ensino Religioso". Nesta perspectiva, foram definidas as cinco Áreas de conhecimentos: fundamentos epistemológicos do Ensino Religioso; cultura e tradições religiosas; teologias; textos sagrados, orais e escritos; e ethos (RUEDELL, 2007, p. 37).

3 Panorama atual do Ensino Religioso

O Ensino Religioso apresenta uma nova roupagem, a partir da década de 80 ele deixa o cunho catequético para trás, assumiu uma nova postura onde o aluno não será contemplado dentro da sua denominação religiosa. Com todas essas mudanças, os professores que assumirão essa disciplina precisam passar por uma formação multicultural e multiconfessional, respeitando as diferenças culturais, incluindo as afro-brasileiras e as indígenas.

O professor de ensino religioso precisa estar apto para assumir uma sala de aula que atenda as novas exigências da lei; um professor que saiba conviver e respeitar a diversidade

ISSN - 2447-7850 (online)

cultural e religiosa do Brasil. Caron (1998, p. 36) fez um apontamento na formação de professores: “A necessidade de profissionais qualificados para o desempenho da função no ensino religioso levou o sistema de ensino, algumas universidades, bem como entidades religiosas, a implementação e implantação de cursos de formação”.

Pela primeira vez o ensino religioso foi sistematizado como disciplina e não como doutrina religiosa de uma religião específica ou de mais religiões, que tem como meta a busca do transcendente e do sentido da vida. O ensino não pode ser transmissão de conduta e muito menos de doutrina religiosa ou catequese. Deve contribuir na busca do sentido da existência.

Assim como o Ensino Religioso, a formação de professores também tem estado em pauta de muitas conferências e debates. No momento, é um dos maiores desafios do sistema educacional do Brasil. Toda nova proposta de mudança educacional passa pelo viés da valorização e da formação do professor. Esse é o primeiro passo para dar continuidade no processo de mudança ou implantação de uma nova modalidade, seja ela qual for.

A contribuição das aulas no processo formativo do aluno passa via formação do professor e do compromisso com a formação integral do educando. Sendo assim, é indispensável investimento na formação do profissional que vai assumir uma sala de aula para ministrar o ensino religioso. O processo formativo de um professor não ocorre em um único momento, por isso, a importância da formação continuada, trazendo sempre em pauta as condições históricas e tendo sempre em mente que tipo de cidadão pretende formar.

> A competência dos docentes envolvidos com a Educação Religiosa Escolar está muito ligada à compreensão da proposta deste componente curricular e tem a ver com a própria formação básica que o professor recebe e que nunca está completa. A autoformação é uma ação continuada e uma ação continuada e exige uma constante atualização, por parte de quem mais promove curso de formação, acima de tudo por parte do próprio professor (CARON, 1997, p. 101).

Há algumas áreas do conhecimento exigidas para a capacitação do professor de Ensino Religioso. O professor de Ensino Religioso encontra-se em um contexto que exige uma constante busca do conhecimento religioso, partindo do princípio de que todo ser humano traz em si uma experiência que perpassa a diversidade cultural e que está presente no convívio diário de uma sala de aula.

A catequese não pode fazer parte do Ensino Religioso e muito menos contemplar só o cristianismo. O professor deve conhecer e respeitar as diferentes religiões e manifestações religiosas para conduzir o aluno na busca do transcendente. A comunidade em geral e, em

ISSN - 2447-7850 (online)

especial, a comunidade escolar devem favorecer o diálogo inter-religioso e contribuir para que ocorra o respeito entre as religiões.

Com a alteração da LDB, Lei n.º 9.394/96, no seu artigo 33, os educadores de Ensino Religioso sentiram a necessidade de efetivar um componente curricular como parte integrante da formação básica do cidadão: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). Foram elaborados por pessoas de várias tradições religiosas, em parceria com educadores, que elaboraram uma proposta pedagógica, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso, sem proselitismo, explicitando seus objetivos, seus eixos organizadores e seu tratamento didático.

4 Eixos organizadores do conteúdo da disciplina Ensino Religioso

Cultura e tradições religiosas

O fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando:

a) Função e valores da tradição religiosa.
b) Relação entre tradição religiosa e ética.
c) Teodiceia.
d) Tradição religiosa natural e revelada.
e) Existência e destino do ser humano nas diferentes culturas.

Conteúdos

Conceitos estabelecidos a partir de:

a) Filosofia da tradição religiosa.
b) História e tradição religiosa.
c) Sociologia e tradição religiosa.
d) Sociologia e tradição religiosa.

Escrituras Sagradas e /ou Tradições Orais

São textos que transmitem uma mensagem do transcendente, pela revelação, dando origens às tradições. Estão ligados ao ensino, à pregação, à exortação e aos estudos eruditos. Nas tradições religiosas que não possuem o texto sagrado escrito, a transmissão é feita pela tradição oral.

Conteúdos

Conteúdos estabelecidos a partir de:

a) Revelação.

ISSN - 2447-7850 (online)

b) História das narrativas sagradas.
c) Contexto cultural.
d) Exegese.

Teologias

Conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados para os afins sobre o transcendente, de um modo organizado ou sistematizado.

Conteúdos

Conteúdo estabelecido a partir de:

a) Divindade.
b) Verdades de Fé.
c) Vida além da morte.

Ritos

Uma série de práticas celebrativas das tradições religiosas que formam um conjunto de:

a) Rituais.
- Propiciatórios.
- Divinatório.
- De mistério

b) Símbolos.
c) Espiritualidades.

Conteúdos

Conteúdos estabelecidos a partir de:

a) Rituais.
b) Símbolos.
c) Espiritualidades.

Ethos

Forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser.

Conteúdos

Conteúdos estabelecidos a partir de:

a) Alteridade.
b) Valores.
c) Limites. (FONAPER, 2009, p. 55).

5 Considerações finais

A implementação do Ensino Religioso no ensino básico nas escolas públicas é um grande desafio. Considerando o processo histórico é quase impossível negar que há um interesse político ou até mesmo das instituições religiosas, como foi ao longo da história. É o

ISSN - 2447-7850 (online)

caminho mais fácil de desmistificar esse conceito e conhecer todo o processo que o Ensino Religioso percorreu ao longo da história brasileira, pois é o único jeito de ser conhecedor dos avanços e conquistas dessa modalidade ao longo do processo educacional.

Torna-se imprescindível o constante estudo dos aspectos históricos e legais da implantação dessa política pública, bem como seus antecedentes, com intuito de dar continuidade à discussão compreendendo as bases que a sustentam numa perspectiva social, ideológica, política e cultural. Os municípios enfrentam muitos desafios para concretizar o ensino religioso nas escolas da rede como; Professor capacitado para que possa atender as exigências legais. Valorização da disciplina como as demais que fazem parte da base curricular.

Falta em toda comunidade escolar a compreensão da proposta do Ensino Religioso. Por conta disso, surge a dificuldade tanto da instituição de ensino, como também das famílias e dos alunos em respeitar o profissional que atua nessa disciplina.

A resistência por falta de esclarecimento do que se propõe o Ensino Religioso é um dos maiores desafios dos órgãos oficiais. As famílias não têm conhecimento da atual conjuntura e do conteúdo da disciplina em questão. Além disso, há questionamentos junto aos profissionais e à direção da escola, alegando que não querem que a escola ensine outra religião ao seu filho e que, muito menos, o deixe em dúvida acerca da religião que deve seguir.

É perceptivo o esforço das Secretarias de Educação em oferecer condições para que os professores que querem atuar na disciplina de Ensino Religioso tenham uma capacitação adequada bem como da carência de material didático adequado à sua nova realidade educacional.

O papel do professor de Ensino Religioso não é muito claro na comunidade escolar. É, muitas vezes, confundido com um agente da pastoral. Para toda abertura de evento ou algo parecido, o professor de Ensino Religioso é convidado a fazer um momento de reflexão ou celebração. Ele é automaticamente designado para tal função. Esquecem que qualquer um pode ser designado para preparar este evento, desde que se sinta à vontade para tal, não necessariamente o professor de Ensino Religioso.

A universalidade, abordando o respeito à pluralidade religiosa, é o que viabiliza o Ensino Religioso. Até há pouco tempo, esse conceito era formado no seio familiar e só nas igrejas era possível fazer reflexões a respeito, hoje, essa situação foi modificada, as escolas se tornaram um espaço privilegiado para realizar tais discussões. A denominação religiosa, com um novo olhar, juntamente com outras entidades civis, quer dar oportunidade a todo

ISSN - 2447-7850 (online)

indivíduo de refletir sobre as questões fundamentais da existência humana, sem qualquer forma de proselitismo.

O Ensino Religioso nos propõe reflexões, incluindo os que optam para uma negação de sua religiosidade, ajuda no esclarecimento de posições, autenticidade, na busca da integridade humana, para assumir uma postura de colaboração na construção de uma sociedade melhor.

Palavras Chave: Ensino Religioso. Legislação. Formação de Professores. Currículo.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. **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. Acesso em 28 abril de 2015.

CARON. Lurdes**. Entre Conquistas e Concessões**: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar. São Leopoldo: Sinodal.1997.

CARON, Lurdes. GRUPO DE REFLEXÃO SOBRE ENSINO RELIGIOSO. **O Ensino Religioso na Nova LDB: histórico, exigência, documentários.** Petrópolis: Vozes, 1998.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. 9 ed. São Paulo: Mundo Mirim: 2009.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **História, Legislação e Fundamentos do Ensino Religioso.** Curitiba: IBPEX, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; Wagner, Raul. **Ensino Religioso no Brasil.** Curitiba: Champagnat, 2004.

RUEDELL, Pedro. **Educação Religiosa**: Fundamentação Antropológico-Cultural da Religião Segundo Paul Tillich. São Paulo: Paulinas, 2007.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; **A Nova LDB**: Como Entender e Aplicar. São Paulo: Pioneira,1997.

ZIMMERMANN, Roque. **Ensino Religioso:** uma grande mudança. Brasília, Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação,1998.

ISSN - 2447-7850 (online)

A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR BRASILEIRO E SUA RELAÇÃO COM A BNCC

Tania Alice de Oliveira[2]

1 Introdução

Discorrer sobre políticas públicas no período politicamente conturbado o qual nosso país atravessa, faz-se ato de resistência. As políticas públicas brasileiras sempre estiveram sujeitas às intempéries governamentais alternando-se em momentos de fomentação e momentos de contenção. Este quadro de instabilidade e desmobilização se agrava quando o discurso oficial apresenta números para justificar o não investimento em programas essenciais como as políticas de formação inicial e continuada, respaldando-se em limites orçamentários para os gastos com educação. Destaca-se que em 2016, o quadro de recessão enfrentado no Brasil culminou em medidas de estreitamento afetando diretamente importantes projetos federais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Segundo Aloizio Mercadante, ministro da educação naquele ano, foram identificadas distorções no PIBID e por este motivo reformas seriam necessárias para que tais distorções fossem corrigidas. Dados como a própria formação do ministro podem ser considerados para justificar sua visão fragmentada.

Assim, o ministro se norteou por pressupostos da Economia, Administração e Contabilidade para verificar as contas públicas e *enxugar* os gastos com a educação enxergando nesta medida a única possibilidade de equacionar o problema. Destaca-se que as medidas implementadas em sua gestão descaracterizaram o PIBID que naquela época atendia a todas as disciplinas do currículo e com a mudança foi obrigado a transferir seu foco para a alfabetização e o letramento envolvendo apenas conteúdos diretamente ligados a este processo[3].

[2] Doutoranda em Ciência da Religião pela UFJF. Professora de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Contato: tania-alice@hotmail.com

[3] Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/03/mec-altera-pibid-e-cria-programas-para-melhorar-indice-de-alfabetizacao.html Acesso em 09 jul. de 2018

ISSN - 2447-7850 (online)

Partindo do pressuposto que compromissos básicos como a remuneração dos servidores está sob ameaça nos municípios e unidades federativas, como então reivindicar recursos para situações nacionais e estruturantes que embora sejam necessárias são consideradas menos urgentes, se comparadas com casos mais extremos?

Das principais políticas públicas existentes no país ressaltam-se segundo critérios de abrangência e investimento o PIBID, instituído pelo Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007 e a Residência Pedagógica, instituída pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Tais políticas têm sido tratadas como “carro chefe” pelo Ministério da Educação ao que tange a valorização do magistério. Ambos os programas possuem como tônica a garantia de formação do aspirante a professor com qualidade e excelência de forma a tornar a carreira de magistério mais atraente.

Sabe-se que as políticas públicas de formação de professor devem ser uma resposta às necessidades de aprimoramento profissional detectando falhas e cobrindo lacunas existentes em cada área de atuação. Desta forma, precisam estar alinhadas com o rol de disciplinas ofertadas no currículo, agora denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, o que se observa é que os profissionais de Ensino Religioso (ER) ficaram excluídos dos principais programas mesmo respondendo por um dos componentes curriculares existentes na BNCC. A presente comunicação intenciona problematizar esta ação desafinada do governo federal ante as demandas de políticas públicas educacionais estabelecidas pela Base.

Parte-se da hipótese que o não atendimento do ER pelas políticas públicas esteja relacionado ao desconhecimento da nova identidade deste componente que há alguns anos deixou de ser confessional passando a ser transconfessional, conforme Lei nº 9475/97. A mudança de paradigma do ER por ser desconhecida por muitos denota a falta de comunicação das instâncias responsáveis pela elaboração de documentos oficiais, tais como: BNCC, Projeto Político Pedagógico (PPP), currículos escolares, etc. Visando compreender tal descompasso será utilizada a perspectiva fenomenológica como alternativa para mostrar a plausibilidade do tratamento da religião em escolas públicas e por este motivo reforçando que o ER merece o mesmo espaço que as demais disciplinas uma vez que também produz conhecimento.

2 Fundamentação teórica

ISSN - 2447-7850 (online)

A fenomenologia da religião emerge dos estudos das Ciências da Religião (CR) para fundamentar certa postura ou modo de olhar do investigador em direção ao objeto que permita compreender o fenômeno religioso evitando o reducionismo científico. Autores como Paul Tillich[4] (1985), Joachim Wach[5] (1990) e Ninian Smart (1968) tem oferecido conceitos que apropriados devidamente podem contribuir para a sistematização do conhecimento produzido academicamente em eixos palatáveis e adaptados a cada realidade, faixa etária do processo de escolarização.

Dos três autores citados acima, destaca-se as contribuições de Ninian Smart pelo seu esforço intelectual em sistematizar a religião em 8 dimensões (ritual, mitológica, doutrinal, ética, social, experiencial, material e política) ressaltando que todas elas possuem escalas objetivas e subjetivas. Para Smart, a religião possui algo tão vital e penetrante que não podemos prescindir dela para compreender a humanidade. A religião, ao apresentar características visíveis através de seus símbolos (escala objetiva) e invisíveis através de seu significado (escala subjetiva) demanda uma percepção dos estudiosos quanto a articulação dessas duas frentes que para ele, estariam fundidas entre si. Este parece ser um caminho metodológico para estudar a relação entre religião e educação que conforme verificado em pesquisas anteriores[6] reivindica uma abordagem de sentido alinhada à perspectiva compreensiva da religião.

Logo, assumir uma postura metodológica compreensiva permite ao pesquisador aproximar-se de seu objeto a partir de seus próprios termos, valorizando categorias nativas

[4] Tillich postula que a religião é substância da cultura e que a cultura é a forma da religião. Logo, pela senda da cultura é possível dialogar com a religião uma vez que ao professor caberia interpretar as expressões culturais juntamente com os estudantes para aproximando-se ao máximo do fenômeno religioso e garantindo fidedignidade ao estudo das religiões na escola básica.

[5] Joachim Wach opera com a ideia de que a experiência religiosa teria dupla dimensão: interna e externa. A dimensão interna associada a algo teórico e subjetivo que não é plenamente observável aos pesquisadores seria expressa em sua dimensão externa na arena social através de relatos (orais e escritos), rituais, vestimentas, narrativas, danças, músicas, mitologias, códigos de conduta, ou seja, seria a vivência da religião. Esta vivência que como Tillich destaca pode ser vista como cultura também se faz caminho para o estudo da religião sem prejuízo para a laicidade.

[6] OLIVEIRA, Tania Alice de. O PIBID de Ensino Religioso como política pública de combate à intolerância religiosa. 2017.156f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: http https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5436/1/taniaalicedeoliveira.pdf Acesso em : 30 mar. 2018.

ISSN - 2447-7850 (online)

em detrimento de categorias externas que geralmente trazem muitos embates no ambiente escolar uma vez que acionam os limites da laicidade[7].

Outrossim, a teoria smartiana através de sua abordagem dimensional da religião convida-nos a relacionar suas expressões na arena social manifestadas como rituais, vestimentas, narrativas, danças, e mitologias sugerindo currículo e\ou projetos didáticos. Tais expressões denominadas por alguns como vivências (Rodrigues, 2016) e por outros como cultura (Tillich, 2009), devem ser vistas como esferas atravessadas pela experiência religiosa. No âmbito escolar, as reminiscências dessa experiência aparecem na forma de "bagagem" do estudante, aquilo que ele ou ela traz consigo. Perceber a dialética presente no jogo experiência religiosa e efeitos sociais, que ora são marcados pelo contexto sociocultural, ora constituem este mesmo contexto, constituem-se pilares na formação do professor de ER impondo estudo e leitura constantes que devem ser oportunizados por políticas públicas comprometidas com ideais sérios de formação.

3 Discussão

Embora o texto da BNCC destaque em negrito que não há ordem ou hierarquia entre as aprendizagens, a posição acessória do ER, mantido excluído da área das Ciências Humanas denuncia o desconhecimento por parte de seus responsáveis quanto à sua constituição.

A Ciência da Religião é vista pela maioria dos profissionais da área como a base epistemológica para o ER no Brasil e sua localização na árvore do conhecimento constante da plataforma CNPQ, lado a lado com a Teologia[8] pode conferir-lhe certa desvantagem. Infere-se com isto que embora CNPQ e BNCC tratem de instâncias de saberes distintos são instâncias espelhadas no sentido de organização do conhecimento em nível superior e educação básica, respectivamente.

Assim sendo, a BNCC estaria reproduzindo a mesma lógica organizacional das demais áreas de conhecimento que enxergam tanto no ER quanto na CR certa distinção em relação as demais disciplinas que compõem a área de Humanas, quais sejam a Geografia e a História, no caso do Ensino Fundamental.

[7] O conceito pressuposto de laicidade utilizado aqui, ao invés de suprimir a cultura religiosa de nosso país, dialoga com ela enxergando na diversidade uma maneira de explicar a realidade a partir das próprias tradições religiosas.

[8] Conforme UNICAP, 2017 Disponível em: http://www.unicap.br/estudosreligiao/?p=858. Acesso em 10 mar. 2018.

ISSN - 2447-7850 (online)

Contudo, a presença do ER permeando toda a estrutura do ensino fundamental na BNCC informa seu papel na formação integral dos alunos brasileiros. As autarquias do MEC reconhecem que o ER possui objeto de conhecimento assim como os demais componentes. A partir de conteúdos, conceitos e processos que são organizados em unidades temáticas cujo objetivo final é habilitar os estudantes a cursar o Ensino Médio, compreende-se que o ER está sendo visto como pré-requisito para o entendimento de temas mais complexos, aprofundados e mundiais sobre a cultura geral, no caso a Sociologia e a Filosofia, por exemplo.

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. A não participação de programas de formação de professores compromete o acompanhamento das discussões atuais que envolvem o estabelecimento de uma disciplina que mudou de paradigma, e por este motivo faz-se ainda necessário enfatizar seu objeto, seu método e seus conteúdos. Para além disso, é fundamental oferecer suporte àqueles professores que estão na linha de frente da construção de uma sociedade que se pretende justa e cidadã.

A escola enquanto uma instituição complexa onde todas as mazelas sociais repercutem nela precisa ser pensada pelo poder público e incluída em fortes políticas públicas alinhadas com a formação do professor brasileiro de maneira irrestrita e convergente com a Base Nacional Comum Curricular.

O ER, portanto, chega à Base com a força de uma disciplina que fornece à Educação Básica parte das competências gerais que um aluno ou aluna precisa para exercer sua plena

ISSN - 2447-7850 (online)

cidadania e impõe adiante, novos desafios aos docentes para lidar com tamanha responsabilidade ao tratar de um componente alvo de controvérsias, avanços e retrocessos.

4 Considerações Finais

Quando se trata de ser professor no Brasil, a primeira ideia que se tem diz respeito a desvalorização instaurada pelo abismo existente entre o professor que temos e o professor que queremos. Por não haver uma emancipação do discurso que se faz dos fatos, essa 'tal' valorização vem se mostrando fadada ao campo da utopia.

As tentativas são tímidas e não atingem o ponto fulcral da questão, qual seja, a proporcionalidade entre investimento e salário. O poder público busca resolver o problema parcialmente em vez de conjugar formação e remuneração para resolver definitivamente e de maneira estrutural o problema da educação brasileira.

As autarquias do MEC parecem não se comunicar, denunciando a incongruência no interior de uma mesma instância governamental que simultaneamente reconhece o ER como componente curricular em 2017 (ainda que de forma acessória) e excluí-o do rol de subprojetos oferecidos nos editais do PIBID e da Residência pedagógica em 2018. Como consequência disso vislumbrar-se-á que os licenciados de ER chegarão à escola com os mesmos *déficits* dos professores das demais disciplinas ocasionadas por um governo que não alinha suas políticas públicas aos conteúdos da BNCC perdendo a oportunidade de corrigir distorções históricas.

Vale notar que o programa Residência Pedagógica chega com a promessa de aperfeiçoar o estágio supervisionado assemelhando-se bastante ao modelo do PIBID à medida que destaca a escola na formação dos licenciados unindo o professor universitário (orientador) que orienta a imersão dos licenciados na escola-campo ao professor da unidade básica (preceptor) quem vai acompanhá-lo no cotidiano escolar.

Longe de esgotar a problemática, nosso objetivo neste texto foi menos ousado e se propôs a circunscrever as políticas públicas enquanto ferramentas de formação do professor brasileiro, em especial o de ER, alocando-as quanto a sua pertinência e produtividade. É fato que as políticas públicas se fazem indispensáveis quando o objetivo é educação de qualidade e que os seus resultados não são vistos em curtos prazos. Ainda assim, é necessário reinventá-las, aprimorá-las e aperfeiçoá-las num movimento dialético entre escola e universidade garantindo atendimento a todas as disciplinas do currículo.

ISSN - 2447-7850 (online)

As reformas estruturantes na educação precisam estar alinhadas às necessidades de base enxergando nesta junção condição *sine qua non* para o sucesso.

Palavras-chave: BNCC. Políticas públicas. Formação.

Referências

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 06 set. 2015.

BRASIL, Constituição (1988). Decreto-lei nº 9476/97, 20 de dezembro de 1996. **Lex:** legislação federal emarginalia, 1996. Disponível em http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/127108/lei-9475-97.Acesso em: 11 out. 2015.

G1 GLOBO. **MEC altera Pibid e cria programas para melhorar índice de alfabetização**. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/03/mec-altera-pibid-e-cria-programas-para-melhorar-indice-de-alfabetizacao.html Acesso em 09 jul. de 2018.

OLIVEIRA, Tania Alice de. **O PIBID de Ensino Religioso como política pública de combate à intolerância religiosa**. 2017.156f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: http https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5436/1/taniaalicedeoliveira.pdf Acesso em 30 mar. 2018.

RODRIGUES, Elisa. Questões epistemológicas do ensino religioso: uma proposta a partir da ciência da religião. **Revista Interações,** Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 230-241, 2013. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/6375). Acesso em: 16 maio 2016.

SMART, Ninian. **The religious experience**. 5 ed., Upper Saddle River: Prentice Hall, 1996.

TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé.** 3 ed. São Leopoldo: Sinodal, 1985.

_____. **Teologia da cultura.** São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

UNICAP. **ESTUDOS de religião da UNICAP.** Disponível em: http://www.unicap.br/estudosreligiao/?p=858. Acesso em 10 mar. 2018.

WACH, Joachim. **Sociologia da religião**. São Paulo: Paulinas, 1990.

ISSN - 2447-7850 (online)

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO: uma perspectiva em construção

Sônia Maria Dias[9]

Selma Correia Rosseto[10]

1 Introdução

A formação do professor para o Ensino Religioso exige conhecimentos específicos de concepção pedagógica e também epistemológica, assim como, reflexão sobre o currículo e avaliação. Esses conhecimentos fazem parte da construção da identidade do sujeito que busca uma formação para assumir a função de docente.

O processo de construção da identidade do profissional do docente é permanente, seja individualmente ou coletivamente é nesse entendimento que surge a formação continuada. Quando o docente de percebe como um indivíduo aprendente, compreende seu processo de aprendizagem e adota uma atitude de pesquisa, de avaliação e de aperfeiçoamento permanente de acordo com Rodrigues (2017, p.299 *apud Matos, 1998, p.303).*

Em 24 de junho de 2015 foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 5.629/15[11] com vigência pelo prazo de 10 (dez) anos. Com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal e da Lei Federal e no art. 215 da Lei Orgânica Municipal, assim como na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A meta 16 determina que a secretaria de educação garanta a formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e

[9] Doutoranda em Teologia pela Escola Superior de Teologia. Mestra em Teologia: educação comunitária com infância e juventude pela EST. Graduada em Letras: Português e inglês pela PUC- Goiás e pedagógica pela Multivix. Especialista em Docência universitária pela PUC – Goiás. Coordenadora da Formação continuada do Município de Vila Velha/ ES. Conselheira do CONERES (Conselho Estadual de Ensino religioso do Estado do Espírito Santo. Contato: smdias@edu.vilavelha.es.gov.br.

[10] Doutoranda em Ciências da Religião pela PUC minas; Mestra em Ciências da Religião pela faculdade Unida de Vitória; professora efetiva na disciplina de Ensino Religioso na rede municipal de ensino de Vila Velha - ES, nos anos finais do Ensino Fundamental, atua como Formadora das disciplinas de História e 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 Nacional de Ensino Religioso (CONERES); e-mail: selmarosseto@yahoo.com.br

[11] VILA VELHA, Lei nº 5.629/15 que aprova **o plano municipal de educação** (PME), Disponível em: http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L56292015.html, acessado: 31/05/2018 ás 18h.

ISSN - 2447-7850 (online)

garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização do sistema de ensino.

Esse artigo tem como objetivo fomentar o debate sobre a importância da formação continuada de professores para Ensino Religioso e relatar algumas experiências de atividades promovidas pela Secretaria de Educação do Município de Vila Velha (SEMED), através do Setor de Formação Continuada.

É uma pesquisa quantitativa realizada a partir de análise das fichas[12] de cadastro e da lista dos funcionários do recurso humano (RH), que gerou um gráfico do perfil do docente de Ensino Religioso. Além disso, e analise dos relatórios dos encontros de formação continuada, elaborados pelos professores formadores, referente ao período de 2015 a 2017 no município de Vila Velha.

2 Fundamentação teórica

Nas últimas décadas, com o advento da globalização dos meios de comunicação, economia, reestruturação produtiva e do neoliberalismo, que trouxe muitas mudanças significativas. E como não poderia ser diferente essas transformações interferem nas esferas da política, social e educacional que traz no bojo uma efetiva democratização do ensino.

Saviani (2001) aponta que a formação continuada não deve se restringir somente a resolução de problemas específicos de sala de aula, porém, deve também contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

Desta forma, a Formação Continuada dos professores deve sempre ser orientada por uma fundamentação teórica levando em conta a importância da pratica, a teoria vem como pano de fundo para orientar, analisar a prática desenvolvida que possibilita o acesso aos novos conhecimentos. Uma formação teórica solida faz-se necessária para dar condições de elaborar, por exemplo, uma análise histórica da escola, o conteúdo a ser ensinado no contexto social atual e a profissão docente.

[12] Ficha de cadastro elabora pelo setor de formação continuada atendendo ao pedido do com o CONRES (Conselho de Ensino Religioso de Estado do Espírito Santo).

ISSN - 2447-7850 (online)

Entende-se que a Formação Continuada em serviço tem a espaço escolar como foco de mudanças e por isso precisa proporcionar e favorecer reflexões significativas nos debates, discussões e concretizar no projeto político pedagógico a garantia de um processo formativo que seja capaz de motivar a tomada de consciência para a construção e favorecimento de práticas democráticas nas escolas.

A competência do docente que atua no Ensino Religioso está intrinsecamente ligada ao entendimento da proposta curricular, conhecimentos pedagógicos, epistemologia e avaliação. O Ensino Religioso deixou o cunho catequético para trás e assumiu um novo aspecto onde o aluno não será contemplado apenas dentro da denominação religiosa à qual pertence. E com todas essas mudanças os professores que vão assumir essa disciplina precisam passar por formação multicultural e multiconfessional, respeitando as diferenças culturais religiosas, incluindo as afro-brasileiras e as indígenas.

Segundo Caron (1999 p.35)[13], devido à necessidade de formar profissionais para atuar na disciplina de Ensino Religioso, muitas instituições de ensino superior começaram a oferecer curso de formação.

Segundo, Rodrigues e Junqueira (2009, p. 64) [14], o grande desafio na formação de docente para o Ensino Religioso está relacionando aos aspectos da potencialidade e na condição humana que deve ser considerado o contexto social e a realização pessoal.

Neste contexto, que a formação continuada se faz necessária para auxiliar o docente no processo de formação continua possibilitando a compreensão da proposta curricular e a epistemologia do Ensino Religioso, evitando o proselitismo.

3 Metodologia

O presente artigo fomenta o diálogo sobre a importância da Formação Continuada de professores para Ensino Religioso e relata algumas experiências de atividades promovidas pelo Setor de Formação Continuada. A metodologia de pesquisa utilizada foi pesquisa-ação realizada a partir de análise de ficha[15] de cadastro, relatórios elaborados pelo o formador de

[13] CARON, Lurdes (Org). **O Ensino Religioso na nova LDB**: histórico, exigência, documentários. Petrópolis: Vozes, 1999.p.35

[14] RODRIGUES, Edile M. F.; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo. **Fundamentos Pedagógicos do Ensino Religioso.** Curitiba: IBPEX, 2009.

[15] Ficha de cadastro elabora pelo setor de formação continuada com os seguintes dados: nome, curso de formação, endereço, os contatos atualizados e em anexo cópia dos certificados dos cursos citados.

ISSN - 2447-7850 (online)

Ensino Religioso, e da participação do planejamento e execução das atividades desenvolvidas pelo setor de Formação Continuada do município de Vila Velha/ES referente ao período de 2015 a 2017. O resultado aponta para a continuidade de encontros de formação que venha atender aos anseios dos profissionais da educação e a garantia da Formação Continuada para os docentes estabelecida no Plano Municipal de Educação (PME).

4 Resultados e Discussão

Com a nova redação do art. 33 da LDB no § 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. Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), definiu em edital (2003)[16] as normas para admissão dos professores de Ensino Religioso, no primeiro concurso exigiu um curso de graduação com Licenciatura Plena em qualquer área de conhecimento e um curso adicional de formação em Ensino Religioso ou áreas afins. A partir do segundo concurso (2013)[17] as exigências passaram por uma modificação, então a graduação com licenciatura plena em qualquer área de conhecimento permanece, mas começou a exigir uma pós-graduação em Ensino Religioso ou áreas afins.

Os dados foram fornecidos pelo setor de recursos humanos (RH), da Secretaria Municipal de Ensino (SEMED), e pelo Setor de Formação Continuada. São setenta e oito (78) professores que atual no Ensino Religioso, sendo 59% são mulheres e 41% são homens.

Os professores de Ensino Religioso concursados correspondem a 82% e apenas 18% são de designação temporária (DT).

As formações acadêmicas dos Professores perpassam pelas quatro áreas de conhecimento: 90% têm graduação com licenciatura plena em Ciências Humanas, 5% em Ciências da Natureza, 4% em Matemática e 1% em Linguagens.

Os professores que têm pós-graduação em Ensino Religioso correspondem a 84%, os que possuem curso de extensão correspondem a 7%, os que possuem mestrado em Ciências da Religião ou áreas afins correspondem a 9% e não há na rede municipal professores de Ensino Religioso doutores em Ciências da Religião ou áreas afins.

[16] Edital SEMECE/PMVV N. 001/2003**/**PMVV/ES, MAGISTÉRIO

[17]Edital de concurso público nº 02/2012/PMVV/ES, de 12 de janeiro de 2012.

ISSN - 2447-7850 (online)

A Secretaria de Educação de Vila Velha tem atuado junto aos professores de Ensino Religioso, de forma significativa na defesa de um Ensino Religioso laico, com intuito de construir uma nova identidade para esta disciplina, pensando em um currículo que venha contemplar as especificidades locais. Para isso, formou uma equipe capacitada e com afinidade para trabalhar em conjunto com os professores para elaborar e executar cursos de formação, e também oferecer subsídios para elaboração de material didático a fim de que seja utilizado em sala de aula, e elaborar uma metodologia de avaliação que possa, da melhor maneira possível, contemplar o ensino e aprendizagem dos alunos. A partir daí os estudos vêm se ampliando.

Os encontros de formação de professores de Ensino Religioso acontecem uma vez por mês por adesão, com temas diversos, planejados a partir das necessidades apontadas pelos profissionais que atuam nas unidades de ensino. E além dos encontros presencias é oferecido cursos semipresenciais utilizando a plataforma e-proinfo[18].

1) - Fundamentos do Ensino Religioso, com objetivo de identificar os conceitos e sua aplicabilidade a prática docente**;** compreender aspectos didáticos para orientar o cotidiano das aulas do Ensino Religioso**;** discutir elementos que contribuíram na reflexão sobre fundamentos do Ensino Religioso; articular a relação entre a diversidade como tema transversal e o Ensino Religioso

2) - Religiões e Religiosidades Afro-brasileira, visa levar o cursista a compreender Aspectos Históricos e a constituição dos povos afros descendentes, os costumes e práticas religiosas e a dialogar sobre intolerância religiosa a luz da constituição brasileira e dos direitos humanos.

Em 2015 aconteceu o I Encontro de Professores de Ensino Religioso da Rede Municipal de Vila Velha/ES, com o tema: "Pluralismo Religioso na Educação" que com os seguintes palestrantes: Prof. Dr. David Mesquiti - O Ensino Religioso como bem Cultural", Professora Doutoranda PUC /SP- Eliane Maura Littig M. de Freitas - O Ensino Religioso e a Formação Docente. Professor Dr. Abdruschin Schaffer Rocha - Espiritualidade Laica e Doutorando Professor José Mario de Oliveira - Pluralismo Religioso na Educação.

[18] E-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. Foi desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação.

ISSN - 2447-7850 (online)

Em 2016 aconteceu o II Encontro de Professores de Ensino Religioso que contou com o palestrante Professor Dr. Sérgio Junqueira que falou de “Currículo, Estratégias e Recursos para as aulas de Ensino Religioso”.

Em 2017 O III Encontro dos Professores de Ensino Religioso com Tema: “Africanidades e Ensino Religioso”, com o palestrante Professor Fabiano Aparecido Costa Leite**.** Oportunizando a ampliação das discussões, debates e possibilitando novas práticas pedagógicas que reflete na sala de aula levando ao aluno um ensino mais significativo.

O setor de Formação Continuada orienta e acompanha os professores, que por adesão, fazem parte de grupo Ensino/pesquisa para estudar temas pertinentes ao Ensino Religioso e estão elaborando um relato da história do Ensino Religioso no município de Vila Velha. As reuniões ocorrem bimestralmente em dois turnos para contemplar os professores dentro do turno de trabalho, sempre na segunda-feira, pois é o dia do planejamento dos professores que atuam em sala de aula com a disciplina de Ensino Religioso.

5 Considerações Finais

O professor de Ensino Religioso encontra-se em um contexto que exige uma constante busca do conhecimento religioso, partindo do princípio de que todo ser humano traz em si uma experiência pessoal. Também é preciso ser conhecedor da sistematização das outras experiências que perpassam a diversidade cultural e que estão presentes no convívio diário de uma sala de aula.

A Formação Continuada tem um papel de fundamental importância no processo de formação do docente para o Ensino Religioso, é esse espaço que ocorre a continuidade do processo formativo, onde é possível planejar ações relevantes às práticas pedagógicas, traçar metas para serem alcançadas pela rede municipal de ensino, elaborando uma linha de trabalho único, porém possibilitando aos profissionais a complementação do currículo atendendo as especificidades da comunidade escolar local à luz da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que de alguma forma veio dar um norte a proposta curricular do Ensino Religioso, embora o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) já havia elaborado e publicado os PCNERS (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso) que muito contribuiu com os municípios e estados na elaboração da proposta curricular vigente até o momento.

ISSN - 2447-7850 (online)

Com aprovado o Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 5.629/15 em com vigência pelo prazo de 10 (dez) anos, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal e da Lei Federal e com a necessidade de garantir a meta 1.6 há uma grande probabilidade de que Formação Continuada a ser fortalecida com intuito de garantir a efetivação do PNE (Plano Nacional de Educação) e o PME (Plano Municipal de Educação).

Palavras-chave: Formação Continuada. Docente. Ensino Religioso.

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Sancionada em 20 de dezembro de 1996, publicada no Diário Oficial da União, em 23/12/96.

CARON, Lurdes (Org). **O Ensino Religioso na nova LDB**: histórico, exigência, documentários. Petrópolis: Vozes, 1999.

FONAPER. Dossiê: **Formação do Professor de Ensino Religioso** (2.º semestre). Curitiba: Mimeo, 2004.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azeredo; KLEIN, Remí. **Aspectos referentes à formação de professores de Ensino Religioso.** In: Revista Diálogo Educacional. Curitiba, vol. 8, série 23, 2008. p. 221-243.

JUNQUEIRA, Sergio. **A presença do ensino religioso no contexto da educação**. In: JUNQUEIRA, Sergio; WAGNER, Raul. (Org.). O ensino religioso no Brasil. Curitiba: Champagnat, 2011.

MATOS, J. **Professor Reflexivo? Apontamento para o debate.** In: Geraldi, G. at AL. (orgs). Cartografias do trabalho docente – professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RODRIGUES, Edile M. F.; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo. **Fundamentos Pedagógicos do Ensino Religioso**. Curitiba: IBPEX, 2009.

RODRIGUES, Edile M. F; **Compêndio do Ensino Religioso.** In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo, Brandenburg, Erandi Brandenburg, Klein Remí. Editora Sinodal. São Leopoldo: 2017.p.299.

SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI.** Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.

Sites

EDITAL de concurso público nº 02/2012/PMVV/ES, de 12 de janeiro de 2012. Disponível em: http://www.vilavelha.es.gov.br/files/concursos/3/outros/83.pdf, acessado: 31/05/2018 às 18h10min.

VILA VELHA. **Lei nº 5.629/15**, que aprova o plano municipal de educação (PME), Disponível em: http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L56292015.html, acessado: 31/05/2018 ás 18h.

VILA VELHA. **Resolução n. 11, de fevereiro de 2015**. Define diretriz para formação Continuada dos profissionais do magistério da Educação básica Pública do Sistema municipal de Ensino de Vila Velha. Disponível em: http://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2011-2015-CME.pdf, 31/05/2018, às 18h20min.

ISSN - 2447-7850 (online)

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: atividade *in loco* nos templos e espaços sagrados

Selma Correia Rosseto [19]
Ivani Coelho Andrade [20]

1 Introdução

O presente artigo aborda uma experiência desenvolvida pelos professores de Ensino Religioso nas Formações Continuadas da rede de educação da Prefeitura municipal de Vila Velha, no estado do Espírito Santo. A Formação Continuada vem, ao longo dos anos, desenvolvendo ações por meio de pesquisa de campo nos templos e espaços sagrados existentes no referido município ou em regiões próximas. Essas formações, na prática, têm como objetivo analisar e conhecer a diversidade de templos religiosos e compreender o fenômeno religioso de cada um com sua especificidade, oportunizando ao professor o conhecimento do lugar sagrado e como trabalhá-lo no espaço escolar, como forma de superação de preconceito e intolerância a diversidade religiosa.

A dinâmica da formação envolveu um agendamento do professor formador com os líderes religiosos de cada instituição, oportunizando aos professores uma palestra sobre como está organizada a tradição religiosa, sua filosofia, rituais, textos sagrados, concepção de vida e morte, e posteriormente abre-se para perguntas iniciando um diálogo entre a liderança religiosa e os professores para um momento de novos conhecimentos e troca de experiências. Conclui-se que a formação continuada in loco entrelaçada à metodologia de pesquisa de campo amplia o conhecimento teórico que o professor já possui, levando-o a

[19] Doutoranda em Ciências da Religião pela PUC minas. Mestra em Ciências da Religião pela faculdade Unida de Vitória. Professora efetiva na disciplina de Ensino Religioso na rede municipal de ensino de Vila Velha - ES, nos anos finais do Ensino Fundamental. Atua como Formadora das disciplinas de História e 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 Nacional de Ensino Religioso (CONERES). Contato: selmarosseto@yahoo.com.br

[20] Mestra em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local. Especialista em Psicopedagogia e Gestão Pública Municipal. Graduada em Pedagogia com supervisão, coordenação e administração escolar. Professora da Educação Básica, efetiva nas redes municipais de ensino da Serra - ES e Vitória - ES, cedida para o município de Vila Velha - ES. Atua como assessora na Subsecretaria Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha - ES. Membro do Grupo de Estudo da Coordenação de Estudos Africanos Afro-brasileiros e Indígenas CEAFRI da rede municipal de educação de Vila Velha - ES. Contatos: ivanicandrade@hotmail.com; ivani.andrade@edu.vilavelha.es.gov.br

ISSN - 2447-7850 (online)

vivenciar de perto a diversidade de templos, possibilitando despir-se de preconceitos acerca do lugar sagrado e suas origens.

2 Fundamentação teórica

A Formação Continuada para professores não é algo novo, entretanto vem a longo tempo se legitimando e se fortalecendo com um propósito de atualização e aperfeiçoamento dos professores na educação brasileira. A Formação Continuada para os professores da disciplina de Ensino Religioso deve ir além de conceitos teóricos, haja vista que se faz necessário oportunizar aos professores o conhecer e aprender na prática os fenômenos religiosos e religiosidades para então reproduzi-los corretamente em sala de aula, essa ação é de suma importância de modo a levar os professores a serem mais reflexivos, fazendo-os a confrontar com suas crenças, ações, metodologias e conteúdo, que os possibilitem o aperfeiçoamento continuo de si mesmo e de sua docência (BENACHIO, 2011), possibilitando a construção de uma formação permanente.

Na concepção de Ribeiro (2013), essa prática de estudo/visita em campo tem como proposta o turismo pedagógico que no campo educacional tem sido revelado como um meio eficaz e importante no contexto da aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor, pois “[...] por meio dele, é possível envolver o ser humano com o espaço e seus respectivos temas inerentes, que antes era somente uma representação em sala de aula [...]” (RIBEIRO, 2013, p. 42), para o professor esta prática se torna como um estímulo a ser explorado posteriormente.

Diante da importância e relevância da formação na vida profissional e no cotidiano do professor em sala de aula, a Formação Continuada é uma ação política intencional com o intuito de prepará-los para as mudanças decorrentes no sistema educacional brasileiro, buscando o seu aperfeiçoamento profissional. Assim, ao se referir a Formação Continuada, Machado (2005, p.17) destaca que:

> Um programa de formação continuada deve ser visto como uma estratégia em longo prazo, exigindo esforços sistemáticos e sustentáveis, e a valorização da prática docente como um espaço privilegiado para a formação e reflexão sobre os modos de aprender e de ensinar.

Nesse contexto, a Formação Continuada permitirá ao professor a possibilidade de discutir temas importantes para sua prática em sala de aula, compartilhando com seus pares

ISSN - 2447-7850 (online)

as diversas experiências. Além de possibilitar momentos de expor suas dificuldades, planejar, dialogar e discutir temas relevantes. A Formação Continuada torna o professor/pesquisador, aquele que busca na prática educativa parte dos conhecimentos trazidos sobre religiosidade e, ao mesmo tempo, repassa esses aprendizados com os alunos, conforme Scussel (2008, p.176) “a sala de aula é o local de aprender, mas principalmente de partilhar e de construir conhecimentos [...]. Em nossa vida há coisas que nós já sabemos e vivemos, mas para as quais precisamos encontrar as razões e significados”.

A Formação Continuada não é uma ação recente da educação brasileira, ela perpassa por um longo contexto histórico, pois foi a partir da Constituição de 1988 em seu artigo 206, inciso V, que apontou mudanças ao tratar da formação inicial e continuada de professores, destacando a valorização dos professores, bem como o direito assegurado nas políticas públicas educacionais.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 10.172/2001 - faz referência à formação, ficando assim definida uma política nacional de formação e valorização do magistério, implicando a Formação Inicial e Continuada, as condições de trabalho, salário e carreira, dentre outras questões. Porém em 2003, o Ministério da Educação criou a “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica”, cuja finalidade foi de contribuir para a melhoria da Formação Continuada de professores (SECCHIM, 2009).

Conforme Secchim (2009, p.197) “a prática docente gera produção de conhecimento e como condição deve ser uma prática reflexiva”, possibilitando ao professor uma aproximação com o objeto de estudo, permitindo a compreensão da realidade e desmitificando conceitos errôneos produzidos na escola e em sala de aula.

A Formação Continuada na rede de ensino do município de Vila Velha, no estado do Espírito Santo foi regulamentada pela Resolução nº 11 (VILA VELHA, 2015), considerando as orientações e legislações Federais e Municipais. Essa resolução define as diretrizes para a Formação Continuada no referido município.

A partir do referido dispositivo legal, foi criado o Setor de Formação Continuada, na Secretaria Municipal de Educação, que tem como objetivo proporcionar formações aos diversos profissionais vinculados à pasta, tais como, por exemplo, secretários, cuidador, professores, pedagogos, coordenadores e gestores; compreendendo a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades.

Nesse sentido, o Setor de Formação Continuada desenvolve ações baseada nas necessidades e desejos pela transformação das práticas pedagógicas, bem como se encontra

ISSN - 2447-7850 (online)

em constante construção decorrente do próprio processo educacional brasileiro. A Formação Continuada apresenta-se como instrumento valioso e necessário como tendência enriquecedora ao processo de Formação Continuada por meio da reflexão, da participação e das práxis pedagógicas.

Na Resolução nº 11, artigo 14 (VILA VELHA, 2015), a Formação Continuada é ofertada para todos os professores do magistério da educação básica, durante a carga horária de trabalho e tem como proposta ações que contribuem com a prática de ensino, para assegurar a eficácia do processo ensino aprendizagem, com no mínimo quatro encontros anuais. Atualmente é oferecido um encontro por mês, totalizando dez encontros no ano, como no mínimo 05horas diária para cada turno. Possibilitando ao professor comparecer às formações sem comprometer o funcionamento e cotidiano da escola, visto que no dia desse encontro é o dia de planejamento do professor.

Assim, o professor tem como garantia a formação em um de seu momento de planejamento mensal, que contribui para “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente as informações, vivencia, e atualização cultural”, conforme estabelecido pela legislação local (VILA VELHA, 2015).

Diante do exposto, a formação ofertada possibilitará aos professores uma nova alternativa de aprendizagem voltada para a prática (VERGNE, 2017), o que vem qualificar a mediação e intervenção pedagógica.

De acordo com Freire (2002, p. 32 *apud* SECCHIM, 2009, p. 197) “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar [...] a novidade”, dentro desta perspectiva a Formação Continuada da rede municipal de Vila Velha - ES vem desenvolvendo com os professores de Ensino Religioso diversas visitas aos templos religiosos, possibilitando uma interlocução entre professor e o templo visitado, tal prática tem despertado conhecimentos que vão além da prática em sala de aula.

3 Metodologia

A estratégia de trabalho utilizada nas Formações Continuadas é a pesquisa de campo (GIL, 2001), possibilitando ao professor a visita aos templos e espaços sagrados com objetivo de conhecer de perto e aprofundar seus conhecimentos já adquiridos teoricamente sobre a

ISSN - 2447-7850 (online)

diversidade religiosa. As visitas acontecem nos templos existentes em nosso município e/ou regiões próximas, com agendamento feito pelo professor formador e o líder religioso que ministra uma palestra sobre o templo religioso visitado, destacando história, filosofia religiosa, ritos, cerimônia, liturgia... Essa prática, também, tem como propósito possibilitar ao professor posteriormente trabalhar determinada religião em sala de aula de forma correta e rompendo com certos estereótipos e banalização que algumas religiões ainda vêm sofrendo, pela falta de conhecimento por parte até mesmo de professores.

A proposta deste trabalho de pesquisa de campo iniciou nas Formações Continuada de 2014, Projeto Templo e espaços sagrados iniciado pelo professor e Formador Rubens Dornelas da Silva em 2014, quando os professores começaram um diálogo/estudo sobre a diversidade religiosa, e devido à resistência de alguns professores em aceitar a religião do outro e até mesmo de trabalhar em sala de aula, sentiram-se a necessidade de levar os professores a conhecer de perto essa diversidade, iniciando assim as visitas aos templos. Este projeto está até o presente momento fazendo parte das formações continuadas na rede da Prefeitura Municipal de Vila Velha, para os professores de Ensino Religioso.

Os templos religiosos e espaços sagrados visitados pelos professores da disciplina de Ensino Religioso em ação formativa pela Formação Continuada, até o presente momento, foram: Fraternidade Tabajara (umbanda); Centro Espírita Jeronymo Ribeiro; Maçonaria; Rosa Cruz Áurea; Convento da Penha e Igreja do Rosário; Comunidade Baha'i; e Aldeia Indígena Três Palmeiras; Congregação Judeus Messiânicos.

Fraternidade Tabajara (umbanda), localizada no município de Cariacica-ES, fundada em 1942 pela médium Maria de Lourdes Labeto. Atualmente, quem administra o templo é seu filho, o médium, Luiz Augusto Labeto, que recebeu os professores e fez uma palestra destacando toda a história, fundação e a rotina da casa. O templo oferece amparo à comunidade local com serviço social, oficinas diversas e ainda massagens e curas por imposição de mão ou por meio de erva medicinais.

Centro Espírita Jeronymo Ribeiro, localizado no centro do município de Vila Velha-ES, o grupo de professores foram recebidos pela presidente do grupo Fraternidade da Federação Espírita, Senhora Dalva Silva Souza, que acolheu os professores, que tiveram a oportunidade de conhecer todo o espaço e funcionamento da casa espírita. Em seguida, dialogando e fazendo perguntas sobre a doutrina.

A Maçonaria, localizada na Rua Duque de Caxias, no centro do município de Vitória-ES. Onde os professores foram recebidos pelo senhor Sílvio, membro da casa maçônica, que

ISSN - 2447-7850 (online)

apresentou o espaço e ministrou uma palestra sobre história, fundação e como funcionam os encontros na casa maçônica. Logo depois, abriu-se para questionamentos; momento em que os professores puderam sanar algumas dúvidas sobre a maçonaria.

Rosa Cruz Áurea, localizada no bairro Jucutuquara, no município de Vitória-ES. Para as rosas cruzes servir à humanidade significa transmitir a luz espiritual a todos aqueles que a pedem. O grupo de professores foi recebido pela Senhora Maria José, abordando a filosofia, conceitos e suas práticas.

Convento da Penha, localizado no município de Vila Velha-ES e construído no alto do morro em 1.568, visitado por milhares de devotos. Reza a lenda que o Frei Pedro Palácios ao chegar em Vila Velha trouxe consigo uma tela da imagem da Santa e se instalou no sopé do monte, e hoje ela é conhecida como Nossa Senhora da Penha, a padroeira do estado Espírito Santo. A Igreja do Rosário possui estilo barroco, desperta memória da colonização do Brasil. Esse templo fica localizado no sítio Histórico do bairro denominado Prainha, tombado pelo patrimônio Histórico e Artístico Nacional, considerado o mais antigo do Espírito Santo, por isso a visita é agendada e monitorada por servidores da Subsecretaria Municipal de Turismo.

Comunidade Baha'i, localizada na Rua Azaléia, 146, no bairro Jardim Colorado, no município de Vila Velha-ES. Fé bahá'i preocupada com o bem-estar da humanidade, busca cuidar do crescimento espiritual. A visita foi acompanhada por um membro que ministrou uma palestra sobre ascensão de BAHÁ'U'LLÁH, proporcionando um momento de diálogo e reflexão sobre a história, crença e princípios.

Aldeia Indígena Três Palmeiras localizada em Aracruz - ES, visita monitorada pelo líder da aldeia Senhor Mauro, os professores conheceram a escola da comunidade indígena, conversaram sobre a questão religiosa da comunidade. Nesse contato com a comunidade, os professores refletiram sobre questões relacionadas às diferenças culturais e conheceram outra versão da história do povo indígena brasileiro, contata pelos próprios índios.

Congregação Judeus Messiânicos, localizada na Rua Vasco Alves de Oliveira, bairro Zumbi dos Palmares, no município de Vila Velha - ES. O palestrante Senhor Roshe José Nicodemos, nos apresentou o templo relatando quantidade de fieis e espaço, nos apresentou o livro sagrado a tora, novo testamento e pontuando alguns versículos, explicou cada símbolo judeu, as comemorações e destacando a importância de cada.

Todos os templos visitados acima foram agendados antecipadamente entre a formadora de Ensino Religioso da Secretaria Municipal de Educação com a liderança religiosa, sendo construído em conjunto a sugestão de um roteiro que proponha uma palestra

ISSN - 2447-7850 (online)

sobre como está organizada a tradição religiosa de cada templo e posteriormente abre-se para perguntas. Em alguns momentos houve possibilidade de atividades culturais voltados para a manutenção e contemplação da cultura religiosa.

4 Resultados e Discussão

As discussões giram em torno da melhoria da qualidade da educação ofertada aos alunos da rede municipal de ensino pelos professores da disciplina em voga, por meio da potencialização de suas práxis pedagógicas com a contribuição da política pública de formação continuada.

A ida a campo enquanto metodologia de pesquisa amplia o olhar, a formação inicial e desmistifica questões estereotipadas em relação ao ensino das religiões. Além de possibilitar aos professores mais uma metodologia que pode ser colocada em prática, também, pelas unidades de ensino.

A metodologia privilegiada atua no fomento à participação mais efetiva dos professores envolvidos e amplia os sentidos e significados das inúmeras culturas religiosas apresentadas pelos alunos em sala de aula, bem como na escola.

5 Considerações Finais

Podemos afirmar que as visitas técnicas aos templos religiosos realizadas pelos professores de Ensino Religioso na Formação Continuada têm valorizado os trabalhos dos docentes como produtores, planejadores das práticas educativas, assim como mediadores do conhecimento produzido, uma vez que, nesse momento in loco, compartilhamos experiências intra e extraclasse, o que tem contribuído para uma participação mais ativa desses profissionais nas Formações Continuadas.

A Formação Continuada é uma política pública educacional que se constitui um direito do profissional e um dever do poder público. A proposta de Formação Continuada in loco vem privilegiando a pesquisa de campo enquanto metodologia de pesquisa e potencialização das práxis, e constitui-se num momento ímpar enquanto garantia da formação continuada em serviço. Infelizmente, ainda, continuamos na militância para a garantia efetiva, em sua totalidade, de todos os recursos necessários para tal direito. A partir da legislação nacional e,

ISSN - 2447-7850 (online)

também, local, observa-se um caminhar das políticas públicas educacionais voltadas para tal finalidade, entretanto, ainda, há muito por se fazer.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino Religioso. Templos Sagrados.

Referências

BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessário à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL. Antônio Carlos. **Metodologia da pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2001.

KRONBAUER, Selenir C.G.; SOARES, Afonso Maria Ligorio: Educação e religião**:** Múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RIBEIRO, Cesar Leandro. **Ensino Religioso e espaço sagrado**: um roteiro pedagógico a ser explorado. São Paulo: Paulinas, 2013, p.42.

MACHADO, M. A. de J. **A avaliação docente como processo de formação continua em serviço.** Mestrado. PUC, São Paulo, 2005.

SECCHIM, Deneci Nascimento. **Formação continuada de professores no âmbito escolar.** In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; ARAUJO, Gilda Cardoso de (Orgs). Escola de gestores da educação básica: Democracia, Formação e Gestão Escolar: reflexões e experiências do programa nacional escola de gestores da educação no Estado do espírito Santo. Vitória: GM, 2009.

SCUSSEL, Marcos André. **Professor-pesquisador no Ensino Religioso:** um olhar para a religiosidade e as religiões. Sinodal/EST, 2008. In: KLEIN, Remí; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, M. Carlos (Orgs.). Ensino Religioso: Diversidade e identidade: V Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo, 2008.

VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel. Diferentes espaços de Diálogo**.** In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN Remí (Orgs.): **Compendio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal. Petrópolis: Ed. Vozes. 2017, p.335.

VILA VELHA. **Resolução nº 11, de fevereiro de 2015.** Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública do Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha – ES. Disponível em: <http://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2011-2015-CME.pdf> Acesso em: 15 jul. 2018.

POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO

Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda [21]
Renata Cristina da Cunha [22]
Ashbell Simonton Rédua [23]

1 Introdução

Há muito o que se refletir sobre a formação docente perante uma gigantesca diversidade ideológica que alicerça nossa nação, que tem por gênese, e que se confunde com a origem do Brasil, a miscigenação do povo brasileiro, que reflete sua atual diversidade cultural. Premissas essas que eclodem responsabilidades na profissão docente, pois, o professor traz consigo, segundo Tardif (2012), saberes advindos de sua formação, de sua experiência, e principalmente o seu currículo oculto, enquanto valores implicitamente transmitidos, muito embora não sejam mencionados em seus objetivos. (MOREIRA, 1997).

Ao ministrar uma disciplina há de se encontrar uma sala ricamente heterogênea: alunos de etnias distintas, vários credos e possivelmente de inúmeras naturalidades. Urge a magia do diverso e toda a historicidade que o fundamenta. Desta diversidade cultural, emerge também a diversidade religiosa, perpassada pela disciplina ensino religioso. E, discutir a formação deste professor, sem desmerecer as demais áreas, se torna sensível, preocupante e gritante, perante o multiculturalismo, a laicidade brasileira e o papel do professor frente estas questões, o que desponta uma tamanha inquietude quanto às políticas desta formação em todo o território nacional, sobre as normativas para a habilitação e admissão dos professores, que acabam por lotações supostamente desabilitadas e com o objetivo de complementação de carga horária.

[21] Mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória - ES. Professor Tutor EAD da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Professor da Educação Básica dos municípios de Buriti dos Lopes – PI e Tutóia – MA. Contato: educadormichel@gmail.com

[22] Doutora em Educação (UFSCar). Professora adjunta 3 da UESPI. renatasandys@hotmail.com

[23] Mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória. Advogado. Pastor da Igreja Presbiteriana do Brasil. Contato: redua.advogado@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

Assim, nossa inquietude se materializa com a seguinte indagação: o que versa a política nacional para a formação do profissional docente em Ensino Religioso e qual sua importância perante a diversidade cultural e religiosa, vivenciadas em salas de aula? Para tanto, é objetivo desse artigo investigar as possibilidades na formação do profissional docente de Ensino Religioso e sua importância perante à diversidade cultural e religiosa. E para alcançar este objetivo, traçamos o seguinte delimite: conhecer a política nacional e demais literaturas, sobre a formação docente e a habilitação do profissional de Ensino Religioso; descrever, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER, 2009), os pressupostos didático-metodológicos para este profissional; analisar, à luz da literatura pesquisada, as possibilidades na formação deste profissional e sua importância.

A pesquisa aqui proposta, fora de cunho bibliográfico, assumindo um enfoque qualitativo, à luz do que versa a política nacional sobre a formação do docente em ensino religioso, corroborada por teóricos que também se debruçaram a respeito da temática.

2 Dialogando com a Política Nacional sobre formação docente em Ensino Religioso

A priori, quando ousamos falar de formação docente em ensino religioso, logo nos ecoa o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que em seu primeiro inciso traz, que fica à cargo dos sistemas de ensino, as normas para a habilitação e admissão dos professores desta disciplina, e mais à frente, no artigo 61, da habilitação dos profissionais da educação básica, o que necessariamente nos infere a disciplina de ensino religioso, enquanto componente curricular do Ensino Fundamental e em alguns estados, dos anos iniciais do Ensino médio, como é o caso do estado do Piauí[24], é mencionado aos professores uma formação mínima de magistério em nível médio ou superior, com as respectivas habilitações para atuação em cada nível da educação básica. E, sobre o Ensino Superior, no artigo 43, dentre as finalidades, é citado formar diplomados em diferentes áreas do conhecimento, aptos a serem inseridos nos seus setores profissionais, o que não deveria ser diferente para um diplomado atuar em ensino religioso.

[24] No estado do Piauí, atualmente a disciplina ensino religioso faz parte do currículo do primeiro ano do Ensino Médio.

ISSN - 2447-7850 (online)

Vale, ainda, ressaltar que o atual artigo 33[25] da referida Lei, já possuiu outro texto[26], que mesmo mencionando o caráter interconfessional, era reconhecido o tratamento didático e a habilitação confessionais para este profissional. O que feria, segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a inviolabilidade do direito à liberdade de credo e consciência. Parte que fundamenta a laicidade brasileira e alicerça o Parecer CP/CNE nº 097/99[27], que fazendo um rebuscamento histórico, cultural, político e religioso, se valida em não competir à União:

> [...] determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional; [...].

No mesmo Parecer, a responsabilidade é dada aos estados e municípios, com ressalva sobre as determinações legais para o exercício docente como a citada pela Ldb (BRASIL, 1996), enquanto nível médio do magistério, no mínimo. É citada ainda, a Resolução 02/97[28] do plenário Conselho Nacional de Educação que, em caráter especial, tinha o objetivo de suprir a falta de profissionais habilitados em determinada disciplina. Estes, além de serem portadores de diploma de cursos superiores, deveriam ter sólida formação conteudista na disciplina que desejasse atuar, no caso aqui, a de ensino religioso.

O próprio CNE – Conselho Nacional de Educação, no Parecer 26/2001[29] faz uma série de interpretações sobre a Resolução 02/97 e chega a fazer uma comparação com outra áreas do conhecimento, quando diz que se houvesse um engenheiro químico ou mecânico com pretensão à docência em química e matemática, isso seria possível, a partir de uma “sólida

[25] Redação dada pela Lei nº 9.475 de 22.7.1997. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em 25 de julho de 2018.

[26] O ensino religioso, enquanto disciplina, poderia ser ministrado a partir das preferências religiosas dos alunos ou seus responsáveis, em caráter confessional; sendo que a opção religiosa desses era levada em consideração e o professor para esta disciplina também poderia ser um orientador religioso credenciado por igrejas ou entidades religiosas. Ou de caráter interconfessional, sendo, dessa forma, seu programa de disciplina poderia ser elaborado por diversas entidades religiosas em comum acordo.

[27] O Parecer trata da Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental, aprovado em 04 de abril de 1999. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf> Acessado em 25 de julho de 2018.

[28]Resolução CNE/CEB Nº 02/97. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf> Acessado em 25 de julho de 2018.

[29] Parecer N.º: CNE/CP 26/2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp26_01.pdf> Acessado em 25 de julho de 2018.

ISSN - 2447-7850 (online)

formação na disciplina [...], adquirida em sua formação inicial, o que colaboraria para agregar qualidade à educação básica."

Ora, a União retira de si a responsabilidade, em nome da laicidade, de legislar sobre as diretrizes na formação do docente de ensino religioso, inclusive se abstém da responsabilidade no credenciamento de cursos de licenciatura. Mas incumbe aos estados e municípios que assim o façam, uma vez que estes devem também garantir a inviolabilidade de consciência e credo. E se um engenheiro químico poderia ingressar enquanto professor de química, nos rigores da Resolução 02/97, qual profissional e qual sólida formação em ensino religioso poderiam garantir uma qualidade à educação básica sem ferir o atual texto do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sem que esta decisão fosse proselitista?

Ainda, na LDB (BRASIL, 1996), é mencionado, no artigo nono, aos estados, municípios e a própria União, um regime de colaboração. Nos remetendo ao Parecer CP/CNE nº 097/99, a União se esquiva desta colaboração, deixando uma lacuna, neste quesito e, a falta de diretrizes que norteiem matrizes curriculares de instituições que ousarem ofertar cursos voltados para esta formação. Como os veiculados na internet, por, supostamente, cursos de licenciatura em ensino religioso e em Ciências das Religiões com habilitação para atuação na disciplina. Ora, segundo o MEC, uma graduação precisa de autorização[30] e reconhecimento ou a renovação deste reconhecimento, salvo universidades e centro universitários. Sobre isso, no Parecer nº: CES 1.070/99[31], dos critérios de autorização, na quinta observação, diz ser indispensável que [...] para a autorização, a instituição apresente o projeto pedagógico do curso, sua estrutura curricular e as ementas das disciplinas a serem oferecidas, assim como a bibliografia a ser utilizada e adquirida. [...]. E, deste princípio, trazemos como exemplo o pedido da Associação Aliança de Assistência ao Estudante que requeria a autorização para funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Religioso, e, em resposta, obteve o Parecer n.º: CES 1.105/99[32] com o voto do Relator contrário à autorização que se fundamenta

[30] Para iniciar a oferta de um curso de graduação, as instituições devem informar à secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento (Art. 28, § 2°, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006). [...] reconhecimento deve ser solicitado pela IES quando o curso de graduação tiver completado 50% de sua carga horária. O reconhecimento de curso é condição necessária para a validade nacional dos respectivos diplomas. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas> Acessado em 28 de julho de 2018.

[31] Parecer nº: CES 1.070/99. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1070_99.pdf > Acessado em 28 de julho de 2018.

[32] Parecer n.º: CES 1.105/99. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1105_99.pdf> Acessado em 28 de julho de 2018.

ISSN - 2447-7850 (online)

no Parecer CP/CNE nº 097/99, já antes mencionado, onde a União reafirma não autorizar, não reconhecer e nem avaliar as pretensões em formação docente em ensino religioso e, reafirmam competir aos estados e município tanto a definição para os conteúdos quanto a habilitação e admissão dos professores.

É feito, ainda, um convite para a Associação transformar seu projeto de Licenciatura em Bacharelado em Teologia. Mas fora recusado. Partindo deste convite, inferimos que, embora a União se abstenha das polêmicas entorno do Ensino Religioso, ainda assim, ela reconhece cursos de matrizes voltadas às Ciências das religiões, o que muitas instituições passaram a usar como habilitação para a disciplina. Como nos diz Junqueira (2016) que a falta de normatização é percebida em concursos públicos e mesmo que como pré-requisito seja exigido formação em Ciência da Religião, os cursos são mínimos, em decorrência desta falta de normativa, nos fazendo inferir que os cursos de licenciatura em ensino religioso, ofertados em propagandas veiculadas na internet, na verdade são cursos na área de Ciências das Religiões e que se enquadram, nos rigores da lei, às competências por parte de autorização e reconhecimento da União. Mas, e a formação do docente em ensino religioso, como fica? Como estados e municípios devem lidar? Quais as possibilidades?

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), criado em 1995 é o responsável pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso[33]. Em 1997 divulgou cinco diretrizes para a habilitação e admissão do profissional docente:

> 1. Fazer parte do quadro permanente do magistério federal/estadual ou municipal 2. Ser portador de diploma de licenciatura em Ensino Religioso. [...] Portadores de diploma de especialista em Ensino religioso (mínimo de 360 h/a) [...] Bacharéis na área da religiosidade, com complementação exigida no MEC, desde que tenha cursado disciplina na área temática de Teologia Comparada, no total de 120 h/aula. 3. Demonstrar capacidade de atender a pluralidade cultural e religiosa brasileira, sem proselitismo. 4. Comprometer-se com os princípios básicos de convivência social e cidadania, vivenciando a ética própria aos profissionais da educação. 5. Apresentar domínio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso [...] (FONAPER *apud* JUNQUEIRA, 2016, p.52).

Assim, tomando por base as diretrizes na formação do docente de ensino religioso, sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), é

[33] Segundo Junqueira (2016, p.39-40) Os PCNER resultam de estudos e reflexões da terceira sessão em Piracicaba, cidade do Estado de São Paulo, no mês de março do ano de 1996, com ampla participação de diversos setores educacionais interessados. E marcam um fato histórico na educação brasileira, pois pela primeira vez pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores conseguiram encontrar o que há de comum numa proposta educacional que tem como objeto o Transcendente. [...].

ISSN - 2447-7850 (online)

sugerido um tratamento didático frente à diversidade cultural e religiosa, vivenciada em sala de aula, quando diz que: [...] a abordagem didática [...] dever considerar: a bagagem cultural religiosa do educando; seus conhecimentos anteriores; a complexidade dos assuntos religiosos, principalmente devido à pluralidade; a possiblidade de aprofundamento. (PCNER, 2009, p.58). E, adiante, sobre a organização das atividades, espaço, tempo, recurso e avaliação é dito sobre o sagrado presente no cotidiano e em sala da aula. O aluno precisa compreender a atemporalidade do transcendente limitada a cada linguagem de cada tradição religiosa. Os conteúdos devem incentivar e serem incentivados a partir da colaboração de cada aluno. No processo avaliativo, respeitando as concepções de ensino-aprendizagem, deve objetivar uma permanente formação e transformação do educando.

3 Considerações Finais

O multiculturalismo brasileiro, notadamente comporta uma rica diversidade religiosa que transcende o espaço da abstração humana e se materializa nas mais distintas relações e instituições sociais. Na escola, não é diferente. Os educandos respiram as mais variadas diversidades como a cultural e religiosa. Todas as áreas do conhecimento devem leva-las em conta e, por mais que nenhum educador consiga se despir de suas próprias ideologias, convicções, é preciso que este seja capaz de refletir, e colocar seu aluno em posição de respeito, frente as suas e as ideologias de outrem. Isso fundamenta a discussão sobre a formação do docente em ensino religioso, facilitador de uma área do conhecimento que tem em seu âmago a mais íntima relação com a natureza do diverso cultural.

Sobre nossa inquietude de entender o que versa a política nacional para a formação do profissional docente em Ensino Religioso e qual sua importância perante à diversidade cultural e religiosa, vivenciadas em salas de aula, verificamos que, diante de todo o contexto pluricultural que alicerça a sociedade brasileira e que não deixa de ser vivenciado em sala de aula, a partir do atual texto do artigo 33 da LDB, o veto ao proselitismo e o reconhecimento multicultural brasileiro, fundamentam a importância de uma formação docente que garantam a contemplação do diverso.

Já a abordagem da formação docente, propriamente dita, para o profissional em ensino religioso, a partir da política nacional, inferimos, por todas as premissas levantadas anteriormente que, a temática ainda é um terreno muito fértil para um porvir científico, mesmo verificados 21 anos da Lei nº 9.475 de 22 de julho de1997 que deu o novo texto ao artigo 33

ISSN - 2447-7850 (online)

da LDB atribuindo responsabilidade nas normas de habilitação e admissão do profissional docente em ensino religioso aos estabelecimentos de ensino. E, que, por esta questão, com o Parecer CP/CNE nº 097/99 a União se esquiva de autorizar, reconhecer e de avaliar as pretensões em formação docente do profissional em ensino religioso a nível de licenciatura e reafirma ser dos estados e munícipios esta incumbência.

A política nacional, em nome da laicidade, não menciona nenhuma diretriz que norteie esta formação docente. Com isso, o FONAPER, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), assumem estes pressupostos e sugerem uma formação e as didáticas pautadas no universo multicultural brasileiro e os princípios éticos que vetem o proselitismo em sala de aula.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino Religioso. Política Nacional. FONAPER. Proselitismo.

Referências

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

_____. Ministério da Educação. **Instituições Credenciadas.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas >. Acesso em 28 de julho de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer n.º: CES 1.105/99.** Dispõe sobre Autorização (projeto) para funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Religioso. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1105_99.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer n.º: CES 1.070/99.** Dispõe sobre Critérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1070_99.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer n.º: CNE/CP 26/2001.** Dispõe sobre Consulta, tendo em vista a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp26_01.pdf >. Acesso em 25 de julho de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer n.º: CNE/CEB Nº 02/97.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível

ISSN - 2447-7850 (online)

em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf >. Acesso em 25 de julho de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer n.º: CP 097/99.** Dispõe sobre a Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2018.

_____. **Lei 9.475**. 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 25 de julho de 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394**. 1996.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Provimento de professores para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97.** Conselho Nacional de Educação (Brasil). 2016. Disponível em< http://docplayer.com.br/67820693-Provimento-de-professores-para-o-componente-curricular-ensino-religioso-visando-a-implementacao-do-artigo-33-da-lei-9394-96-revisto-na-lei-9475-97.html> Acessado em 28 de julho de 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo:** questões atuais. São Paulo: Papirus, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**: Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ISSN - 2447-7850 (online)

RELIGIÃO NA ESFERA PÚBLICA: questões pedagógicas, técnicas e socioculturais do ensino religioso em Vila Velha

Alexandre Camelo Tavares [34]

1 Introdução

O Ensino Religioso historicamente é visto como um problema nos currículos escolares. Foi considerado como um componente curricular de apadrinhamento e de cunho eclesiástico que posteriormente, foi visto como disciplina sem muita importância. A partir desse cenário, questiona-se se a disciplina deveria fazer parte ou não da matriz curricular da educação com a mesma valorização dispensada à outras disciplinas.

Com todos esses questionamentos é que esta pesquisa tem o intuito de contribuir e oportunizando maior visibilidade ao acontecimento do Ensino Religioso no município de Vila Velha/ES. O objetivo desta pesquisa é de incentivo a debates e discussões para uma melhor compreensão da nova proposta para a disciplina ministrada em Vila Velha, e também para verificar e descrever hoje a importância do Ensino Religioso no Município. Metodologicamente, foram utilizadas pesquisas bibliográficas e análise documental.

A criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) provoca a criação e oferta de cursos de graduação específica com licenciatura plena para essa disciplina.

A partir dessa realidade, são questionados: Por que é facultativa essa disciplina ao educando? Como ofertar ao educando se não há profissionais com habilitação específica para o exercício da função? Quando pesquisadores procuram estudar o desenvolvimento do Ensino Religioso no Brasil, a grande fonte é a legislação e não linhas educacionais.

É preciso desconstruir a ideia de Ensino Religioso catequético ou atividade confessional, de modo a assumir essa nova proposta que vem surgindo com tantos desafios e conquistas. É visível que ainda há muitos passos a serem avançados, Mas é preciso

[34] Alexandre Camelo Tavares. Doutorando em Ciência das Religiões pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: tavaresxandy@yahoo.com.br Esta produção é resultado da Pesquisa de dissertação Ensino Religioso nas séries iniciais do ensino fundamental no município de vila velha: Metodologia de Ensino.

ISSN - 2447-7850 (online)

promover estudos, debates e pesquisas para formar um jeito novo de pensar e agir no processo de valorização do Ensino Religioso no Município de Vila Velha/ES.

Questões Legais

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), o Ensino Religioso, em conformidade com o artigo 97, era novamente instituído como disciplina a ser ministrada nos horários normais das escolas oficiais, mas com matricula facultativa para os alunos.

De acordo com o referido artigo, as aulas deveriam ser ministradas pelas igrejas sem ônus para os cofres públicos, respeitando a confissão religiosa do público-alvo, e as classes poderiam ser construídas com qualquer número de alunos (Lei 4.024/61).

Como maneira de obter apoio para suas determinações, a Lei 5.692 de 1971 reinseriu o Ensino Religioso nos horários regulares, compondo a área de estudos que agregava as aulas de Moral e Cívica, Artes e Educação Física, todas com direcionamento para formação dos alunos para um civismo e uma moral afinados com os interesses militares (BRASIL, 1971).

A preocupação com uma formação superior e pedagógica dos professores era específica de cada região, detendo-se, muitas vezes, no acompanhamento dos conteúdos de ordem teológica, com o espaço escolar sendo facilmente confundido com as comunidades religiosas[35]. Por outro lado, a Rede Municipal de Vila Velha desenvolveu a transição de um Ensino Religioso baseado nos moldes do estudo de uma característica religiosa para uma Proposta Curricular que vise compreender a sistematização do fenômeno religioso a partir de suas raízes orientais, ocidentais e africanas focando o processo de ensino-aprendizagem no contexto de uma sociedade pluralista (FONAPER, 1997).

Dessa forma, baseado na fundamentação teórica encaminhada no PCN – Ensino Religioso e também na atual legislação educacional em vigor não haverá motivo para a não opção pela frequência, pois não se trata mais do ensino confessional de uma Religião e sim interconfessional (FONAPER, 1997).

[35] COMUNIDADES RELIGIOSAS. Citações e referências a documentos eletrônicos. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000805150>.Acesso em: 18/09/2015.

ISSN - 2447-7850 (online)

Questões Pedagógicas

O desafio de discutir a identidade pedagógica do Ensino Religioso encontra-se no fato de que, no decurso de sua história, ele não foi concebido como elemento integrante de uma área maior como a educação. A situação educacional que encontramos no panorama pedagógico relacionado ao ensino religioso no Brasil não é nada favorável à implementação ou continuação desta disciplina em escolas públicas.

A Lei que estipula regulamentos gerais para a educação nacional, a LDB, diz claramente, no seu artigo 62, que, A formação de docentes para atuar na *educação básica* far-se-á *em nível superior*, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

O Conselho Municipal de Educação de Vila Velha tem como função zelar pelo cumprimento das diretrizes e bases da educação; estabelecer normas que visam à melhoria da qualidade do ensino; participar da elaboração e analisar os planos, projetos e programas de educação; propor normas para o aperfeiçoamento organizacional e funcionamento do sistema de ensino; emitir parecer sobre assuntos e questões pedagógicas e educacionais, submetidos pelo Secretário de Educação; fixar normas para o funcionamento e autorização das escolas[36].

Questões Socioculturais

Embora já visto até aqui os problemas técnicos (legais e pedagógicos) ligados à manutenção do ensino religioso em escolas públicas, precisamos abordar também a problemática relacionada ao setor sociocultural, gerada pelo fator religião nos meios públicos.

Uma educação orientada pelos princípios democráticos, que vise ao pleno desenvolvimento do ser humano (LDBEN 9.394/96, art. 2º), há de ter em conta os alunos de diferentes tradições ou denominações religiosas, aqueles que não pertencem a nenhuma delas e os que dizem não professar crença alguma (BRASIL, 1934).

[36] CONSELHO Municipal de Educação de Vila Velha. Disponível em: <http://www.vilavelha.es.gov.br/paginas/educacao-conselho-municipal-de-educacao >. Acesso em:18/09/2015.

ISSN - 2447-7850 (online)

Tudo isso conduz a educação para diversidade e valorização da vida humana. Espaço que se torna privilegiado como microcosmo social. Entende-se assim que questão da diversidade religiosa ultrapassa o aspecto religioso e incide sobre o todo social (FREIRE, 1999).

Junqueira (2011, p. 49) observa isso da seguinte maneira:

> Na escola não diz respeito apenas aos interesses das religiões, mas se manifesta também como uma questão de cidadania. Enquanto a sociedade não assume o fato desta sua característica de pluralismo, a escola também não o será.

Com base nos conteúdos veiculados no componente curricular de Ensino Religioso, devem ser discutidas as relações de poder que permeiam as concepções materialistas, históricas e religiosas presentes na sociedade humana[37].

O Conselho Municipal de Educação de Vila Velha tem como função zelar pelo cumprimento das diretrizes e bases da educação; estabelecer normas que visam à melhoria da qualidade do ensino; participar da elaboração e analisar os planos, projetos e programas de educação; propor normas para o aperfeiçoamento organizacional e funcionamento do sistema de ensino; emitir parecer sobre assuntos e questões pedagógicas e educacionais, submetidos pelo Secretário de Educação; fixar normas para o funcionamento e autorização das escolas[38].

Conclusão

A partir da promulgação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a escola já não pode considerar o Ensino Religioso simples informação sobre determinada religião ou grupo religioso; nem considerá-lo como catequese, a exemplo do período colonial e imperial; ou; ainda, orientá-lo pelos princípios de um regime legalista, como se verificou, por longo tempo, no período republicano.

Uma educação orientada pelos princípios democráticos, que vise ao pleno desenvolvimento do ser humano (LDBEN 9.394/96, art. 2º), há de ter em conta os alunos de

[37]Filosofia e Religião Em Foco. Disponível em: < http://evangelistamariano.blogspot.com.br/2010/06/o-ensino-religioso-na-escola.html>. Acesso em: 15/09/2015.

[38] Conselho Municipal de Educação de Vila Velha. Disponível em: <http://www.vilavelha.es.gov.br/paginas/educacao-conselho-municipal-de-educacao>. Acesso em:18/09/2015.

ISSN - 2447-7850 (online)

diferentes tradições ou denominações religiosas, aqueles que não pertencem a nenhuma delas e os que dizem não professar crença alguma.

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 de solidariedade e participação na constituição de uma sociedade justa, fraterna e humana, que questiona as fontes geradoras do sofrimento, ignorância e a injustiça.

Compreendemos com isso que, mais do que estar presente em uma lei ou mesmo em uma proposta curricular, a problemática sobre as diferenças e, especialmente, sobre as questões religiosas só poderão ser implementadas na escola pela sensibilização e pelo conhecimento dos conteúdos pelos docentes comprometidos.

Palavras-Chave: Ensino Religioso. Religião. Legislação. Questões Pedagógicas. Laicidade.

Referência

BRASIL. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil,** de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 18/09/15.

BERNHOEFT, R. G. **Governança na empresa familiar.** Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CONCÍLIO VATICANO. **Citações e referências a documentos eletrônicos.** Disponível em <http://www.pucsp.br/rever/rv4_2008/t_campos.htm> Acesso em: 18/09/2015

CONSELHO Municipal de Educação de Vila Velha. Disponível em: <http://www.vilavelha.es.gov.br/paginas/educacao-conselho-municipal-de-educacao >. Acesso em: 18/09/2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre igreja e o estado no Brasil. **Educação em Revista**, nº 17, jun., 1993.

EVANGELISTA, Mariano. **Ensino Religioso na Escola** Disponível em: <http://evangelistamariano.blogspot.com.br/2010/06/o-ensino-religioso-na-escola.html>. Acesso em: 18/09/2015.

_____ **Filosofia e Religião em foco.** Disponível em: http://evangelistamariano.blogspot.com.br/2010/06/o-ensino-religioso-na-escola.html Acesso 18/09/ 2015.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Ensino Religioso em chave de reflexão antropológica. **Revista Diálogo**, v. 1, 1995.

FONAPER. **Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.** 1997. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>A cesso em: 18/09/15.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 23 ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1999.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil.** Curitiba: Champagnat, 2004.

JUNQUEIRA, Sérgio; MENEGHETTI, R.; WASCHOWICZ, L. **Ensino Religioso e sua relação pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Lílian Blanck et al. **Ensino religioso no ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2007.

SBHE. **Ensino Religioso:** Sua trajetória na educação brasileira. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-.pdf >. Acesso em: 18/09/2015.

ISSN - 2447-7850 (online)

GT 2: CURRÍCULOS E ENSINO RELIGIOSO

Coordenação:

Drando. Adecir Pozzer (SED/SC)

Drando. Francisco Sales Bastos Palheta (SEDUC/AM)

Dra. Irene de Araújo van den Berg Silva (UERN)

Dra. Josineide Silveira de Oliveira (UERN)

Me. Maria José Torres Holmes (SEDEC/João Pessoa)

Este GT objetiva aprofundar as discussões relacionadas às concepções, objetivos, conteúdos, metodologias e procedimentos avaliativos concernentes aos processos de ensino-aprendizagem do Ensino Religioso na Educação Básica, à luz da Base Nacional Comum Curricular. Busca também analisar e socializar atividades de aprendizagem e práticas pedagógicas em Ensino Religioso de perspectivas interculturais e decoloniais.

ISSN - 2447-7850 (online)

A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA O LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO RELIGIOSO

Amanda Santos de Almeida Fernandes [39]

1 Introdução

Uma das principais ferramentas de trabalho utilizadas diariamente pelo professor é o Livro Didático. Porém, no caso do Ensino Religioso, este material didático vem sofrendo mudanças ao longo dos anos, pois aos poucos, ele deixa de possuir um caráter proselitista para se adaptar as mudanças do pluralismo religioso. Porém, no Estado de Minas Gerais não existe um Livro Didático nacional especifico do Ensino Religioso distribuído pelo MEC, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os Materiais utilizados nas escolas públicas são elaborados pelos próprios professores de Ensino Religioso. Conforme pesquisa realizada com este material didático, é necessário compreender como a literatura tem contribuído com esta ferramenta e como ocorre essa articulação com os eixos didáticos do Ensino Religioso. Sabemos que a literatura apresenta um conteúdo social sem perder sua característica própria, a literariedade. E, desde que respeitemos isso, ela pode ir para o ambiente escolar e contribuir para a construção do conhecimento. Para as análises serão levados em conta seus objetivos, propostas de atividades envolvendo formas de trabalho e avaliação, critérios de seleção e comentários de autores e obras, onde seja possível compreender como ela está sendo abordada no Livro didático do Ensino Religioso.

Assim, o objetivo desse trabalho é observar como o conteúdo literário dialoga com os eixos temáticos e como é conduzido seu estudo em relação ao desenvolvimento do educando. Dessa forma, a relevância do estudo e a pesquisa proposta durante a realização do mestrado em Ciências da Religião representaram oportunidade de maior aprofundamento sobre a temática em questão. Sabemos que na produção literária estão impressos valores éticos e estéticos, visões de mundo, tempos e espaços que constituem os sujeitos, a sociedade e a história. Assim, o texto literário dialogando com o Ensino religioso tem como proposta de

[39] Mestranda em Ciências da Religião pela PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Professora da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Contato: amanda.profmg@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

conteúdo proporcionar o diálogo e a participação dos educandos, através de um procedimento que gera a atitude de distinção em relação ao conhecimento religioso pessoal e o entendimento do outro, contribuindo para que o educando possa desenvolver-se sem preconceitos e tornar-se um cidadão crítico e participativo consciente dos seus direitos e deveres. Vale ressaltar que esta pesquisa torna-se útil na medida em que poderá contribuir para que o professor de Ensino Religioso passe a utilizar os textos de literatura inseridos no material didático de forma significativa, sobretudo levando-se em conta que o cidadão deve ter oportunidades de conhecer, compreender e respeitar a diversidade da realidade que estará estudando haja vista que esse processo é a construção da sua identidade.

2 Fundamentação teórica

Desde que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9394/96) foi implementada, houve durante sua trajetória diversos movimentos visando ampliação da qualidade da educação, com discussões a respeito da laicidade e da diversidade no contexto educacional. A construção de uma proposta de Ensino Religioso, a partir da escola que valorizasse a diversidade religiosa proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (FONAPER/1997), deixou de ser apenas uma concepção, e se tornou concreta por meio dos livros didáticos publicados, durante os anos de 1995 a 2014 por diversas editoras que atendem a modelos confessionais e interconfessionais. Conforme explicado por Figueiredo (1995), a Igreja Católica fez inúmeros pronunciamentos nos anos 80, referentes à Educação, a Educação Religiosa e o Ensino Religioso.

Atualmente há uma inversão desse quadro, devido o surgimento de novas propostas didático-pedagógicas, e que tem como ferramenta o Livro Didático, que constitui material necessário para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a base curricular nacional reúne um conjunto mínimo de conteúdos, cujos conhecimentos devem perpassar conceitos essenciais e também noções sobre sistemas, processos e fenômenos, que cooperem para a formulação de conhecimentos, saberes, valores e práticas sociais, além de ampliar as condições para o exercício da cidadania, pois os saberes vão além do que consta na base nacional comum, visto que são diversificados. Conforme afirma Freire (1996) é preciso respeitar à autonomia, à dignidade e à identidade do educando onde através dessa conexão do educando com o saber, o leve a criar virtudes e qualidades.

ISSN - 2447-7850 (online)

Conforme defendido por Freitag, Costa e Motta (1989), o livro didático deve ser visto como base superior em sala de aula e não apenas como mero instrumento de trabalho. Dessa forma, cabe ao educador despertar o interesse dos alunos, aplicando dinâmicas em sala de aula, de forma a transformar as aulas mais estimulantes. Os livros do Ensino Religioso possibilitam, no trabalho didático pedagógico, a realização de técnicas atrativas, através de uma diversidade de dinâmicas que despertarão nos educandos maior participação de saberes voltados para a diversidade cultural religiosa. Para Gomes (2017) o livro didático deve interagir com o educador e com o educando, de forma a criar oportunidades para acesso ao conhecimento, onde poderá auxiliar no trabalho docente.

Nos livros didáticos encontraremos os subsídios que vão ampliar o conhecimento da origem e da formação da ideia do transcendente na experiência humana. A partir de 1995 é construída uma proposta de Ensino Religioso a partir da escola, onde se valorizasse a diversidade religiosa, que tem como exemplo de sistematização os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (FONAPER, 1997). Segundo o Fonaper (2010), a pedagogia para o Ensino Religioso consiste em determinar o objeto, explicar o que for observado e manter certa distância, sem se envolver com o objeto. Por fim, recolocar o objeto observado e analisado mostrando suas relações no contexto da vida religiosa do grupo. Essa concepção está expressa nos livros didáticos publicados por diferentes editoras, que atendem a diversos modelos confessionais, interconfessionais e agora fenomenológicos, totalizando 22 coleções.

Algumas editoras, como exemplo a FDT produziu uma coleção denominada “Construindo a vida” em 2001, onde demonstrou esta orientação de trabalho, pois realizou a exposição de um trabalho de abertura na convivência com os outros e na valorização de cada um de nós com nosso interior e com o universo. Dentro do conteúdo de Ensino Religioso trabalham-se temas como a cidadania, que tem, também, por espaço formativo a Educação, através de um ambiente propício por elaborar conhecimento com relação a outras culturas, de forma a fomentar o respeito, o acolhimento e a alteridade entre os povos. Vale ressaltar que é na formação do cidadão que está à possibilidade de livre expressão onde é possível apresentar ideias em todos os campos, ou seja, uma sociedade homogênea voltada para a convivência com o pluralismo sociocultural. Conforme defende Santoro (2010) se os livros de Ensino Religioso deixassem de ser catequéticos e se tornassem mais pluralistas, ganhariam mais diálogo e reflexão. O conteúdo que se encontra hoje, presente no livro didático deve ser ampliado a fim de aumentar as possibilidades de acolhimento da cultura diversa do outro, promovendo a qualidade das relações. Contudo, muito mais do que o Livro didático, deve ser

ISSN - 2447-7850 (online)

o papel do professor ao assumir uma importante responsabilidade quanto à sua formação, e que deve sempre exercer com eficácia e eficiência a sua tarefa de ensinar e educar.

O docente necessita saber ler, interpretar e se posicionar perante a realidade, de modo que conheça os caminhos da ciência construídos historicamente, e possa então pensar em uma ação educativa enquanto ciência e processo envolvido na construção e reconstrução permanente da sociedade. Além do fazer docente, o professor precisa observar que a visão da literatura no âmbito do Ensino Religioso não pode ser limitada. Para Alves (2002) o universo religioso é encantado e abriga diversas possiblidades de explicar, manipular, prever, pois não conseguimos compreende-lo através da razão. Dessa forma, podemos utilizar a literatura como forte aliada pois ela não é uma apresentação e sim uma representação. A literatura pode contribuir com inúmeras possibilidades nesse sentido de aprofundamento, pois através dela vem se construindo importantes reflexões em busca de sentido, de indagação filosófica. De acordo com Zilbermann (2005), bons livros sempre irão permanecer na memória de qualquer pessoa, pois todo livro que agrada sempre nos dá vontade de lermos novamente. Dessa forma podemos utilizar a Literatura como aliada à prática do Ensino Religioso, buscando alcançar o aluno, tornando-o um ser crítico, reflexivo, ciente dos seus direitos e deveres.

Sabe-se que as abordagens da literatura tanto do ponto de vista filosófico, religioso ou teológico não são novas. Porém as metodologias que estão sendo utilizadas para abordar o livro didático de Ensino Religioso pelo viés da Literatura, podem ser mais pesquisadas e melhor definidas. Sabemos que a literatura está intimamente ligada ao processo de desenvolvimento da criança. Porém, a importância deste estudo para o Livro didático do Ensino Religioso é compreender de que forma a Literatura abordada nos Livros de Ensino religioso forma leitores críticos. Para Yunes (2003), defende que o trabalho com linguagem, leitura e escrita favorecem ações reflexões, possibilitando o pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva. Sendo assim, leva a provocar uma reflexão crítica onde cada um passa a adquirir sua própria consciência.

Sendo assim, esse é o passo inicial na área de literatura para que seja possível uma compreensão maior de como ela auxilia como importante ferramenta e sua importante contribuição no âmbito dos Livros didáticos do Ensino Religioso.

Tanto na Literatura quanto no Ensino Religioso, ambos possuem semelhanças em seus trajetos históricos que foram marcados por interesses de outros. Para Leão (1991), o

ISSN - 2447-7850 (online)

conhecimento religioso deve ser inserido sem discriminação ou exclusão de crenças, mas acolhendo o diálogo entre as diversas crenças religiosas.

Nesta direção, observamos a crescente multiculturalidade das sociedades atuais, sejam elas, a diversidade étnica, religiosa, social e cultural, que coloca para a escola desafios de integração e gestão da diferença. A escola depara-se com a necessidade de integrar essa diversidade respeitando a individualidade e as diferenças dos alunos. Neste sentido, a literatura passa a ser um recurso que pode cumprir simultaneamente os objetivos do currículo enquanto permite uma abordagem à educação intercultural. Segundo Leite (1988), o texto literário é a manifestação daquilo que consideramos mais natural em nós que é a comunicação, pois cada um de nós é um contador de histórias. O texto literário abordado nas aulas de Ensino Religioso pode exercer um papel significativo na formação do sujeito, dependendo da metodologia que for adotada. Dialogando os eixos norteadores do ensino religioso com os textos literários é possível ler e conhecer o mundo de formas diversas, compreender a alteridade, identificar e valorizar as diferentes culturas e acima de tudo, tornar o mundo mais compreensível a partir da arte da palavra. Entretanto, para que ela cumpra a sua função de humanizar é preciso que seja vista e trabalhada de maneira consciente.

3 Metodologia

A pesquisa será realizada através do método descritivo com uma abordagem qualitativa. Através da pesquisa documental será realizado um levantamento de materiais didáticos elaborados e utilizados pelos professores de Ensino Religioso das escolas Públicas de Belo Horizonte. Isto se deve ao fato de que as escolas públicas não possuem livros didáticos de Ensino Religioso para serem utilizados em sala de aula. A pesquisa utilizará ferramenta de documentação feita através da coleta de dados, onde os mesmos serão analisados, interpretados e comparados. O material documentado, bem como, as respectivas análises serão organizadas em relatório de pesquisa componente do estudo que se pretende construir. Espera-se que este trabalho possa servir como suporte para um melhor entendimento e aplicação das questões que permeiam a profissão docente e que possa suscitar novas discussões que ofereçam uma maior consciência a respeito dos processos de constituição tanto do campo educacional quanto do profissional docente.

4 Resultados e Discussão

ISSN - 2447-7850 (online)

Durante a elaboração do projeto e o levantamento dos materiais, observou-se que as escolas públicas do Estado de Minas Gerais não possuem Livro didático de Ensino Religioso. Cabe ao professor confeccionar seu próprio material didático e produzir sua própria ferramenta para suprir as demandas. Entre alguns materiais analisados os textos literários são trabalhados de forma incorreta, sem qualquer sentido para o aluno. Conforme embasamento de alguns teóricos sobre os textos de literatura, os mesmos serão abordados de formas diferentes em sala de aula, para que se consiga atingir o objetivo que é formar um aluno crítico, reflexivo, consciente de seus direitos e deveres. Dessa forma, essa pesquisa também atenderá a esses professores que por muitas vezes trabalham de forma equivocada os textos literários no processo de formação do cidadão.

5 Considerações Finais

Através deste estudo, buscou-se uma reflexão sobre o livro didático do Ensino Religioso, tendo como ferramenta a Literatura, visando compreender como a mesma contribui com o livro didático, considerando seu material um fazer pedagógico que respeite a diversidade religiosa e cultural brasileira. Dessa forma buscou-se atentar para alguns autores que refletem sobre esse recurso metodológico com abordagens mais específicas a Literatura, observando suas particularidades e suas limitações. Além disso, através deste estudo surgiram oportunidades de conhecer as interfaces do ambiente escolar, quais os desafios estão sendo enfrentados nesse espaço ao aplicar o livro didático de ensino religioso e o posicionamento que os professores tem perante os desafios em relação à utilização destes recursos como uma das ferramentas do processo de ensino aprendizagem. Em suma, o professor de Ensino Religioso é um mediador do conhecimento físico, intelectual e moral do aluno onde ele deverá buscar alternativas que possam levá-los a se manifestar, a pensar e a agir, formando-o para a cidadania, tornando-o um ser com olhar crítico e capaz de apurar a capacidade de pensar, agir, julgar e conhecer.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Literatura. Livro. Diálogo. Formação.

Referências

ISSN - 2447-7850 (online)

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: O desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **Revista de Estudos da Religião,** v. 15, n. 2, p. 107-125, jul./dez, 2015.

CANTARELA, Antônio Geraldo. A questão dos gêneros literários e outros aspectos relativos à linguagem na Dei Verbum. **Revista Perspectiva Teológica**, v. 47, n.133, p. 347-368, Set./Dez. 2015.

CUNHA, L. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso:** perspectivas pedagógicas. Petrópolis: Vozes. 1995.

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola.** Petrópolis: Vozes, 1995.

HAMBURGER. Käte. **A lógica da criação literária**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

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

PRAZERES, Alexandre de Jesus dos. ENSINO RELIGIOSO: A base nacional comum curricular. **Revista de Teologia e Ciências da Religião,** v.6.**,** n. 1, p. 093-106, janeiro-junho. 2016.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura.** Tradução Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 1989.

SANTORO, F. **Livros de ensino religiosos e pluralismo**. Rio de Janeiro: Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.arquidiocese.org.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=43>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Tereza. (Orgs.). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIESSER, Lizete Carmem. **Um Paradigma didático para o ensino religioso**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. Edição Loyola, São Paulo, 2003.

ISSN - 2447-7850 (online)

ENSINO RELIGIOSO E CURRÍCULO: a formação que temos e a formação que queremos

Mirinalda Alves Rodrigues dos Santos [40]

1 Introdução

Este artigo enfoca as discussões relevantes e atuais acerca do Ensino Religioso direcionando para as implicações e controvérsias que esse ensino ao longo do tempo vem enfrentando na construção da sua identidade e da sua permanência nas escolas públicas. Compreendendo que o Ensino Religioso tem uma base científica através dos cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões), que objetivamos analisar criticamente essa área contribuindo assim, para a percepção de como o Ensino Religioso está expresso e de como almejamos que seja a sua representação nos cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões), no viés de considerar o Ensino Religioso como um dos principais lócus investigativos da área dando suporte teórico, epistemológico e prático, no sentido de apontar abordagens empíricas de transposições didáticas e pedagógicas para esse ensino.

2 Fundamentação Teórica

Neste estudo nos preocupamos em abordar uma questão que acreditamos que seja extrema importância e indispensável para as discussões do campo curricular que é a formação de educadores/as, tanto inicial como também continuada, uma vez que a formação de educadores/as é algo que precisa ser constantemente pensado e direcionado para atender os debates atuais que emergem nas políticas curriculares, como por exemplo, a nova resolução 2/2015 das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, que no seu capítulo V nos faz (re)pensar e se preocupar e dar novos sentidos e ressignificações na formação docente inicial e continuada a nível superior.

[40] Pedagoga, Mestra e Doutoranda em Ciências das Religiões na linha de pesquisa: Educação e Religião pela Universidade Federal da Paraíba/ UFPB. Contato: miririodrigues2@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

Diante de tal afirmativa, os currículos do Ensino superior precisam dar outros significados para contemplar a essas novas exigências para a construção de uma educação preocupada com os conteúdos teóricos e práticos contribuindo para uma práxis educativa significativa. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que não podemos reformular o currículo sem que possamos refletir dos conteúdos que precisam ser incorporados para o viés de uma relação entre conteúdos-sujeito, assim é necessário ter um pensamento crítico ao adotar determinados conhecimentos, e estar em constantes indagações que congregam com as discussões teóricas acerca do currículo, promovendo o exercício crítico teórico curricular para potencializar a construção de um currículo que percebe e considere o educando a partir das suas especificidades, como Tomaz Tadeu da Silva em seu famoso livro “Documentos de identidade” o currículo se evidencia pelo caráter de se preocupar com os conhecimentos a serem ensinados, aprendidos e apreendidos pelos educandos, nos levando a pensar: “O que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA 2012, p.15).

Diante disso, a partir dessas questões a serem consideradas no campo do currículo, nos remetemos para os currículos dos cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões), fazendo com que nos levem a refletir sobre como está acontecendo e/ou como deveria acontecer às discussões e práticas elaboradas no Projeto Pedagógico Curricular da área para o Ensino Religioso atendendo as perspectivas das novas políticas públicas de educação básica, que visa uma visão social da educação de sujeitos/as que possibilita a apropriação dos conhecimentos nos espaços escolares e para que pudesse colocar no centro as múltiplas dimensões reflexivas da prática do docente.

Diante desse pressuposto, subtende-se que os cursos a nível superior inclusive a área da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), ao elaborarem coletivamente o Projeto Pedagógico Curricular, discutem, analisam e sistematizam as matrizes curriculares para a elaboração de propostas pedagógicas para atender as necessidades específicas do processo de ensino-aprendizagem. Ao direcionarmos nosso olhar para o Ensino Religioso, sabemos que requer uma reflexão mais aguçada, no que diz respeito às práticas didáticas – pedagógicas curriculares de um ensino que as doutrinas religiosas proselitistas não possam influenciar na sua elaboração, bem como deve atendendo a demanda das políticas curriculares do Ensino Religioso. Para Candau (1996, p. 17) “[...] a Didática tem por objetivo o ‘como fazer’, a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulado ao ‘para que fazer’ e ao ‘por que fazer’”. Assim, podemos afirmar que esse componente curricular requer uma formação sólida

ISSN - 2447-7850 (online)

e contínua, que haja reflexões constantes sobre a prática cotidiana, buscando assim, sempre driblar as implicações e os desafios encontrados acerca dessa modalidade.

Percebe-se aqui a preocupação com a formação docente para o/a educador/a de Ensino Religioso. O fato é, que a militância e prol desse ensino em se ter uma formação inicial para esses/as educadores/as é nos cursos de Ciência(as) da(s) Religião(ões), na modalidade licenciatura, devido a visão ontológica que esse curso oferece a respeito das questões religiosas, dessa forma, acredita-se que a(s) Ciência(as) da(s) Religião(ões) contribui para embasar teoricamente os/as educadores/as para ir em contra as práticas confessionais e prosélitas, tendo como objetivo, discutir a diversidade religiosa, bem como sua complexidade, propondo o entendimento social no âmbito educacional diante das religiões, das religiosidades, na compreensão do sagrado, das espiritualidades, nos quais essas questões estão presente, no espaço, no tempo, na cultura, na história, entre outros momentos em que se manifestam e se validam em diversos seguimentos, podendo ter em nossos gestos, nos símbolos, nas expressões sociais, nos ritos, nos mitos, entre outros. De acordo com Silva (2011, p. 14):

> Numa sala de aula há uma grande diversidade, não só religiosa, mas também étnica cultural, social e de gênero. Essa diversidade se estende ao campo das opiniões e formas de pensamento. Diferentes elementos influenciam no convívio entre pessoas. Há convergências e divergências. É o semelhante e o diferente interferindo nas relações. Ter espaço garantido para a particularidade dentro da diversidade, desenvolver um processo de "escuta" e "olhar" para o outro, para o diferente e acolhê-lo, não é uma tarefa simples e fácil para o professor de Ensino Religioso. Ter bem claro os seus contornos identitários é fator fundamental para o diálogo inter-religioso.

Assim, o Ensino Religioso pretende mostrar que não há apenas uma religião a ser a única e verdadeira e que devemos considerar as demais religiões existentes no contexto social que vivemos, contrapondo a quaisquer apologias de cunho religioso. No entanto, é preciso ampliar os conhecimentos para as novas perspectivas que inserem no campo das discussões do Ensino Religioso, como fomentar a compreensão acerca dos não religiosos, do ateísmo, das espiritualidades, dos novos movimentos religiosos, etc. Culminando assim, a interdisciplinaridade e transdiciplinaridade diante das temáticas que constituem a diversidade cultural, promovendo uma educação que sinalize a essa diversidade em suas práticas pedagógicas. Por isso, é necessário que o/a educador/a de Ensino Religioso possa ter uma formação inicial que contemple essas necessidades e tenha a visão de levar o/a educando/a,

ISSN - 2447-7850 (online)

a refletir acerca do seu modo de agir e pensar frente às questões que envolvem a o campo da religião e suas vertentes.

3 Metodologia

A metodologia utilizada é documental e bibliográfica com delineamento explicativo a partir das concepções de autores como: Greschat (2014); Soares (20015); Sacristán (2012); Pacheco (2009); Silva (2012); entre outros autores que fazem refletir sobre a importância do diálogo inter-religioso nas propostas pedagógicas do Ensino Religioso, bem como as questões sobre currículo, pois, não podemos falar de Ensino Religioso sem nos remetermos aos estudos curriculares, uma vez que o currículo é o pilar da escola, é o que sustenta e dar sentidos e significados nos conhecimentos que neles são produzidos.

4 Resultados e Discussão

É nessa perspectiva, que esse estudo foi desenvolvido aprofundar as discussões e para a legitimação da área da(s) Ciência(as) da(s) Religião(ões) como um campo que reconhece o Ensino Religioso como componente curricular que é importante para a área e que contribui para um curso que se preocupa e que se compromete com a sua função social, promovendo academicamente o retorno a sociedade no tocante da pesquisa e da extensão. Sendo assim, acreditamos que um dos principais retornos que a(s) Ciência(as) da(s) Religião(ões) pode dar a sociedade é através da educação, no viés do Ensino religioso, para contribuir em um ensino efetivo, referente a um contínuo ciclo de transposições de conhecimentos científicos e de conhecimentos práticos na construção e produção dos conhecimentos escolares.

5 Considerações Finais

Diante do exposto, nossa intenção foi de proporcionar, de provocar e de flexibilizar novos enredos aos que fazem Ciência(as) da(s) Religião(ões) reforçando que o que fizemos foi apenas levantar um debate a frente de um ensino que sabemos que é complexo, e por causa dessa complexidade necessita de um esforço acadêmico no que tange os currículos aos quais nele se destinam. Portanto, almejamos que os apontamentos apresentados nesse

ISSN - 2447-7850 (online)

estudo sejam considerados e que a área possa fazer uma autocrítica a respeito das suas ações tanto na formação do/a educador, quanto nas questões que cercam o Ensino Religioso e se a forma de como a área apresenta o Ensino Religioso está sendo suficiente para ultrapassar as lacunas e contribuir para o fortalecimento teórico e prático de um ensino que reconhece, considera e respeita os/as diferentes no que se refere às diversas culturas e crenças de fins religiosos ou não religiosos.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Educação. Currículo. Formação. Ciência(s) da(s) Religião(ões).

Referências

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc**., vol. 36, n.º 131, Campinas/SP, Jun 2015, p. 299-324.

CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Rumo a uma nova didática**. 8ª edição. Vozes. Petrópolis, 1996.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é ciência da religião?** São Paulo: Paulinas, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. 4. ed, São Paulo, Cortez, 2012, p. 45-87.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, Marinilson Barbosa da. **Em busca do significado do ser professor de Ensino Religioso**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2011.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso. **Revista REVER**, ano 15, n. 02, p. 45-54, Jul/Dez 2015.

ENSINO RELIGIOSO NA BNCC E DECOLONIALIDADE DO SABER

Adecir Pozzer [41]
Francisco Sales Bastos Palheta [42]

1 Introdução

A proposta do Ensino Religioso (ER) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui um caráter não confessional, motivo que evidencia ainda mais a problemática em torno dos interesses que historicamente contornaram e contornam a educação brasileira. Seu caráter não proselitista reafirma a necessidade do estudo do conhecimento religioso na escola, a partir de pressupostos éticos e científicos. Esta perspectiva caracteriza-se como mais um passo da virada epistemológica inaugurada pela alteração do artigo 33 da LDB/1996, através da Lei nº. 9.475/1997. No presente texto, denominamos esse novo passo de decolonial, pois trata de romper com perspectivas de compreensão da educação e, especificamente do ER, enquanto extensão de lógicas etnocêntricas e monoculturais de produzir, legitimar e difundir o conhecimento religioso em espaços públicos, como é o caso da escola.

A ideia do decolonial se sustenta na perspectiva da interculturalidade e da ética da alteridade, pressupostos que podem assegurar processos de ensino-aprendizagem não coloniais. Para tanto, é imprescindível compreender que a colonialidade do saber se assenta na “suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento”, desconsiderando a viabilidade de “outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos” (FLEURI, 2015, p. 38) que não sejam de europeus ou europeizados.

[41] Doutorando e Mestre em Educação pela UFSC. Graduação em Ciências da Religião: licenciatura em Ensino Religioso pela FURB. Atualmente realiza Doutorado Sanduíche na USAL/Espanha - agos. 2018 à jun. 2019 – Bolsista CAPES. Membro dos Grupos de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB) e Hermenêuticas da Cultura, Mundo e Educação (UFSC). Contato: pozzeradecir@hotmail.com

[42] Possui graduação em Licenciatura Em Filosofia pela UCB (1996). Especialista em Violência Doméstica Contra Criança e Adolescente pela USP, em Gestão Educacional pela UFAM/AM e em Direito Educacional pelo PUC. Bacharel em Teologia, pela UPS/Itália, Licenciatura Plena em Filosofia pela UCB/DF, Especialização em ER pela FSDB, Mestre e Doutorando em Ciências da Educação pela UNISAL/Assunção. É professor de Ensino Religioso - SEDUC-AM. E-mail: palhetaf@gmail.com.

ISSN - 2447-7850 (online)

É na escola que muitos dos aspectos da colonialidade do saber se reproduzem, especialmente através do currículo e da cultura escolar. No ER não é diferente, e é mais evidente devido à ausência de diretrizes curriculares até meados de 2017. A proposta do ER na BNCC, portanto, inaugura uma exigência para que cada indivíduo ou grupo reflita e assuma os próprios limites e limiares na relação com os diferentes e suas respectivas diferenças, isto é, diferentes religiões e filosofias de vida. “O encontro entre sujeitos culturais diferentes enseja a interação entre diferentes matrizes de conhecimento, que favorece a construção de estratégias políticas, socioculturais, ambientais e educacionais contra-hegemônicas” (FLEURI, 2015, p. 40).

É objetivo deste texto, portanto, contribuir com as reflexões necessárias em torno dos fundamentos curriculares do Ensino Religioso não confessional, o que caracteriza um movimento episte(me)topológico que afeta sobremaneira a forma de pensar e materializar o currículo do ER na escola brasileira, imprescindível para um maior (re)conhecimento e respeito à diversidade cultural e religiosa.

2 Fundamentação teórica

Para Moreira e Candau (2007), a ideia de currículo associa-se a distintas concepções, pelas quais diferentes modos de pensar a educação afetam teorias que gradativamente tornaram-se ou tornam-se hegemônicas em num determinado período ou contexto. Fatores políticos, socioeconômicos, ambientais e culturais têm impacto na definição do currículo escolar. Deste modo, a definição dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as experiências de aprendizagem escolares a serem vivenciadas pelos estudantes, os planos de ensino elaborados pelos professores, os objetivos das escolas e dos sistemas de ensino, sempre influirão no debate e definição curricular.

O currículo sempre estará associado aos esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, no entanto, os referidos autores acrescentam ainda que:

> [...] A palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, dominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

ISSN - 2447-7850 (online)

O currículo oculto congrega aspectos como rituais, práticas, relações hierárquicas, regras, procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, a forma de distribuir os estudantes por grupos e turmas, transmissão de mensagens implícitas em falas de professores, direção ou presentes em materiais didáticos. Há ainda outras formas que possuem relação com questões religiosas, como comentários com conotação depreciativa ou preconceituosa referente a uma determinada cultura, religião ou etnia; ou ainda questões que se relacionam a condição social ou familiar, ao desenvolvimento cognitivo e as expectativas em torno do estudante, como “esse não tem jeito”, ou, ao contrário, “esse tem futuro” (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Diante desta constatação, uma série de elementos relevantes necessitam de atenção e articulação pedagógica, pois afetam o currículo, tanto o formalmente planejado e desenvolvido, quanto o oculto.

> Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que as ‘coisas’ acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 19).

No que tange a questão religiosa e o currículo, Cecchetti (2008), ao desenvolver sua pesquisa de mestrado em educação em uma escola pública de Florianópolis (SC), identificou a existência de preconceitos e discriminações relacionados a algumas identidades e expressões religiosas. Quando alguém se dizia membro de uma Igreja Evangélica Pentecostal, não raro se ouvia um coro exclamando “é crente, é crente!”. De igual maneira, tais expressões ocorriam com alguns meninos repreendidos por serem “macumbeiros”. Ocorria ainda que muitos estudantes ocultavam a sua identidade religiosa, afirmando-se “católicos” para evitarem os rótulos ou deboches por parte dos demais colegas.

A probabilidade de questões religiosas como estas permanecerem ocultas na escola se deve ao fato de haver pouco interesse em discuti-las, enquanto elementos de aprendizagem. Na mesma pesquisa, Cecchetti (2008) identificou que os professores evitam tratar deste assunto, no intuito de não levantar polêmicas ou criar discussões. Por isso, preferem abster-se e silenciar, isto é, manter um elemento curricular ocultado, ao invés de integrá-lo como questão a ser estudada. Não raramente, existem escolas que celebram as datas comemorativas de cunho cristão católico, como se fossem uma comemoração

ISSN - 2447-7850 (online)

universal, reproduzindo a posição hegemônica do cristianismo-católico na sociedade brasileira (CECCHETTI, 2008).

A decolonialidade do saber no ER perpassa pela qualidade do estudo do conhecimento religioso, priorizando uma relação equânime entre diferentes racionalidades e/ou cosmovisões. O conhecimento religioso é concebido, tanto nos PCNER (1997) quanto na BNCC (2017), como conhecimento humano. Portanto, como todo conhecimento humano tem de estar disponível para ser socializado e estudado na escola, não há de ser diferente com o conhecimento religioso. A escola não pode recusar-se a incluí-lo em seu currículo, pois estaria negando parcela do conhecimento produzido pelas culturas, um dos patrimônios da humanidade (FONAPER, 2009).

O conhecimento religioso a ser tratado nos currículos escolares é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Isso se deve pelo fato destas Ciências investigarem a manifestação 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. Por isso, os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade (BRASIL, 2017).

Com vista a assegurar no currículo escolar o ER de caráter não confessional, a BNCC definiu seis competências para a área, três unidades temáticas, objetos de conhecimento para cada ano escolar e uma série de habilidades específicas a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do percurso formativo da educação básica e, no caso do ER, nos nove (09) anos do ensino fundamental.

Considerando as competências e habilidades enquanto direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como o movimento decolonial que a perspectiva da não confessionalidade oferece, o ER não se reduz a socialização de conhecimentos, pois 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 se trata da fusão das diferenças, mas de um constante exercício de convivialidade 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

ISSN - 2447-7850 (online)

identidades mais humanas e promotoras do bem-viver (POZZER; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2014).

A Interculturalidade, enquanto movimento episte(me)todológico, busca romper com imposições de lógicas que se sobrepõem a outras, produzindo invisibilizações, exotizações e estigmatizações como formas violentas e agressivas de negar a dignidade humana e o reconhecimento das alteridades. A decolonialidade do saber no Ensino Religioso, portanto, ocorrerá na medida em que a escola for capaz de criar espaços de respeito e reconhecimento das distintas crenças, manifestações religiosas e filosofias de vida. Para isso, precisa (re)definir critérios que reforcem um tratamento igualitário, justo e digno das identidades, saberes e conhecimentos da diversidade cultural e religiosa nos espaços educativos, a partir dos princípios da *tolerância*, *reciprocidade* e *civismo*, como sugere Micheline Milot (2012).

3 Metodologia

A perspectiva metodológica adotada neste trabalho é de cunho hermenêutico filosófico, no qual se evidencia a plasticidade da relação que se estabelece com a temática ou fenômeno em questão, neste caso, a proposta da área do ER na BNCC. O singular que emerge em nossa reflexão é a dimensão do decolonial enquanto ER não confessional. Portanto, a relevância de nosso trabalho é o aspecto reflexivo que se coloca no entrecruzamento das dimensões histórica, filosófica e educacional. Em síntese, trata-se de uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, que articula a temática do currículo do ER à(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) em interface à questões da interculturalidade e dos direitos humanos.

4 Resultados e discussão

Partindo da premissa de que todo estudante possui o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, o que inclui o acesso e a aprendizagem do conjunto de saberes e conhecimentos religiosos produzidos pelas culturas e tradições religiosas, toda escola, enquanto espaço de sociabilidade e apropriação de conhecimentos produzidos pela humanidade, precisa assegurar em seus currículos o efetivo estudo e/ou abordagem das diferentes concepções e práticas culturais e religiosas, através da pesquisa, do diálogo crítico, autêntico e corresponsável (POZZER; WICKERT, 2015).

ISSN - 2447-7850 (online)

Assegurar este direito do estudante ao Ensino Religioso pressupõe pensar outras metodologias, ancoradas em epistemologias interativas, reflexivas e libertárias. Em contextos latino-americanos, o diálogo entre sujeitos, saberes, conhecimentos e experiências é uma alternativa que tem se mostrado capaz de (re)criar espaços e processos curriculares interculturais, capazes de refletir outras dinâmicas de significação do conhecimento, do mundo e da própria vida.

Nas experiências curriculares do Ensino Religioso, a presença e reconhecimento da alteridade rompem com a possibilidade do monólogo e da colonialidade do *outro*, pois irrompe o inesperado, desconhecido e diferente que tem rosto e interpela a uma atitude ética (LEVINAS, 1980). Assim, o rompimento da cultura homogênea exige uma nova prática de vida na escola e fora dela, uma postura crítica tendo como base as alteridades e a interculturalidade. Todos os modos de vida precisam estar em debates constantes no currículo escolar, e todo currículo escolar deve ser parte integrante do mundo das vidas para além do "espaço escolar". Assim, abrem-se possibilidades para vivermos experiências de vida e da paz numa dinâmica intercultural, como força motriz de todo movimento da vida e do bem-viver.

5 Considerações finais

Fica cada vez mais evidente que, enquanto o Ensino Religioso não assumir uma perspectiva intercultural, não confessional, decolonial, portanto, a escola pública continuará refém dos interesses de instituições religiosas predominantes. Esse predomínio se reproduz através da lógica da colonialidade que a cultura escolar tem se configurado ao longo da educação e que, desde a instalação da escola no Brasil, como elemento do projeto da Modernidade, tem mantido esse componente curricular como "moeda de troca" para servir aos interesses ora do Estado, ora da Igreja.

O movimento paradigmático inaugurado com o art. 33 da LDB, é potencializado sobremaneira com a BNCC, mas carece ainda de maiores aprofundamentos para uma configuração de ER como não confessional de fato. A discussão da decolonialidade do saber no ER, pelo viés intercultural, pode contribuir significativamente no debate da área nos próximos anos, o que justifica nossa proposição.

Palavras-chave: Ensino Religioso. BNCC. Decolonialidade do Saber.

Referência

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental. Brasília/DF, 2017.

_____. **Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 1997.

CECCHETTI, E. **Diversidade cultural religiosa na cultura da escola**. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, Educação e Desafios Contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In: POZZER, A. et. al. **Ensino Religioso na educação básica:** fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis, 2015, p.35-51.

FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais - ensino religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Trad. José Pinto Ribeito. Lisboa: Edições 70, 1980.

MILOT, M. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. **Revista Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 355-368, jan./dez. 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o currículo**. Brasília, 2007.

POZZER, A.; WICKERT, T. A. Ensino religioso intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares. In: _____et al. (Orgs.). **Ensino Religioso na educação básica:** fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015, p. 89-101.

POZZER, A.; CECCHETTI, E.; OLIVEIRA, L. B. de. Diversidade Religiosa e Educação em Direitos Humanos: desafios e possibilidades aos currículos escolares. In: SILVA, Ana Tereza Reis da. (Org.) **Leituras críticas em educação e direitos humanos**. Brasília: Liber Livro; Alia opera, 2014, p. 52-74.

ISSN - 2447-7850 (online)

ENSINO RELIGIOSO NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES: sinalizações para elaboração de currículos

Maria Dalva de Oliveira Araujo [43]

1 Introdução

Este trabalho teve origem da dissertação intitulada: Ensino Religioso como aporte da formação humana: percepção de estudantes do ensino fundamental apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGCR/CE/UFPB, que buscou investigar a relação entre Ensino Religioso (ER) e a Formação Humana. O objeto de análise foi a percepção de Ensino Religioso de Estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma Escola Estadual da cidade de Campina Grande/PB, atentando-se para o significado que esta disciplina oferece para suas vidas, ou, se consiste numa disciplina a mais no currículo da Educação Básica centrada na transmissão de conteúdos distantes da realidade.

As respostas referentes a quatro questões subjetivas do questionário aplicado propiciaram obter material empírico que permitiu uma aproximação à percepção dos estudantes contemplando elementos sinalizadores de três categorias: 1) ensino religioso associando a um significado vago, sem definição clara, 2) ensino religioso associando ao ensino de religião e 3) ensino religioso associando à vida. Neste artigo, a terceira categoria foi priorizada uma vez que para alguns estudantes os conteúdos do ER influenciam seu estado de espírito, portanto, representam um sentido em suas vidas.

Também foi considerado o fato da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017, que mobilizou o sistema educacional brasileiro para a adequação e elaboração de currículos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o tema deste trabalho parece propício por apresentar dados oriundos da pesquisa sinalizando conteúdos e estratégias para currículos do Ensino Fundamental, especificamente, no campo do Ensino Religioso. Portanto, tem por objetivo viabilizar reflexões que possam sinalizar conteúdos para

[43] Mestre em Ciências das Religiões pela UFPB. Supervisora Educacional da Prefeitura de Campina Grande/PB. Contato: omariadalva@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

este componente curricular de modo a favorecer sentido para a vida dos estudantes, em conexão com a BNCC.

2 Fundamentação teórica

A educação escolarizada no Brasil tem demonstrado uma prática distante do mundo vivido pelos estudantes na qual, muitas vezes, a educação escolar desconsidera aquela educação já iniciada em suas vidas. Ao invés de focar a formação do ser humano com todo o seu potencial, a educação escolarizada tem procurado desenvolver habilidades que propiciem um desempenho satisfatório visando a elevação dos índices de desempenho em termos numéricos. Nesse sentido, Gonsalves (2012) faz referência a duas origens da palavra educação: *educare* e *educere.*

Na primeira, a educação é gerada fora do indivíduo que precisa ser alimentado com algo que não possui. Esse modo de perceber a educação tem influenciado muitas pedagogias nas quais o professor assume o papel de transmissor de conhecimentos. Por outro lado, educere, reporta ao interior da pessoa onde há potencialidades latentes que podem ser exteriorizadas. Entretanto, ambos os termos se unem para operacionalizar o movimento implícito na aprendizagem e a educação pode ser compreendida como um processo relacional de formação humana, marcado pela exteriorização de sínteses elaboradas, na singularidade das trajetórias individuais, construídas a partir das relações construídas com o seu entorno (GONSALVES, 2012, p.18).

Referindo-se a esse processo no qual o aluno poderá expor o que já tem dentro de si na aprendizagem, há o redirecionamento dado por Humberto Maturana (2001) em suas investigações sobre as relações entre a biologia humana, a linguagem, a cognição e os fenômenos identificados como mentais ou psicológicos, tais como: a razão, a consciência e a emoção. Essa reorientação sinalizou a necessidade de considerar a experiência dos seres humanos como seres históricos e contingentes que vivem na linguagem, o que não era possível antes dada a perspectiva formal abstrata assumida nos primeiros anos das Ciências Cognitivas, em função dos pressupostos fundamentais das ciências naturais, habitualmente ligados à busca ou a postulação de leis a priori ou princípio de necessidade que fazem parte da existência de algo (MATURANA, 2001, p. 12).

Nessa perspectiva, o conhecer precisa estar atrelado ao viver, pois ambos são processos simultâneos. Se a educação escolar desconsiderar essa relação dialética

ISSN - 2447-7850 (online)

persistindo numa prática autoritária centrada somente no professor, na transmissão de conhecimentos como um fim em si, vai gerar um distanciamento entre as situações de aprendizagem e o processo de formação humana no qual o conhecer está inserido e isso constituirá uma interação destrutiva (MATURANA e VARELA, 2001, p. 115).

Estes autores definem como um acoplamento estrutural o processo em que há a conexão entre a situação ou o objeto ao qual o indivíduo é exposto e as suas estruturas internas. Ao se tratar da aprendizagem no âmbito da educação escolarizada, é preciso uma sintonia entre o que a escola disponibiliza como oportunidades de aprendizagem e o que o estudante já traz consigo em termos de experiências vivenciadas no seu cotidiano. Afinal, o valor de algo está relacionado a um desejo, pois nada serve em si mesmo. O que pretende a educação escolarizada? O componente curricular ER tem algum significado para a vida? Ou, só aumenta o número das disciplinas do currículo escolar cujos conteúdos precisam ser memorizados e repetidos nas atividades avaliativas?

Vale salientar que a própria denominação “Ensino Religioso” traz elementos instigadores de reflexão, uma vez que os termos “ensino” e “religioso” em si aparentam vinculação com a ideologia dos primórdios da educação no Brasil. Pois, se por um lado, ensino expressa a visão restrita da educação, aquela que acontece no espaço escolar, cercada de intencionalidades, por outro lado, religioso reporta ao entendimento da vinculação do ensino enquanto prática escolar com denominações religiosas. Nesse sentido, Camurça (2008) alerta para a possibilidade de mascaramento proselitista, influenciada pela oficialização da religião católica, como aquela a ser ensinada nas escolas no período colonial. Portanto, o termo ER expressa certo reducionismo na medida em que “ensino” diz respeito a um dos caminhos da educação, que é intencional e “religioso” parece reportar à indução da uma religião no aluno.

Para Cortella (2007) há uma distinção entre os termos educação religiosa e ensino religioso, pois educação é um processo contínuo de socialização e desenvolvimento (físico/intelectual/moral) que acompanha as pessoas ao longo da vida e ocorre em instâncias sociais diversificadas quer seja de forma vivencial e ocasional, ou, de forma intencional e proposital. Ele ressalta que o ensino, além de não ser o único caminho da educação, tampouco, pode ser o mais perene e emancipador. Sendo o ER um componente curricular determinado juridicamente como um caminho deliberado para o exercício da educação religiosa, merece ser investigado o mérito, “tanto dessa educação quanto desse ensino” (CORTELA, 2007, p. 13).

ISSN - 2447-7850 (online)

Enquanto componente curricular da Educação Básica, a partir da LDBEN 9.394/96, alterada em seu artigo 33 pela Lei nº 9.475/97 o ER passou a ser caracterizado como disciplina de caráter científico implicando um novo modelo. O modelo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso é inédito, pois nunca antes possuiu o caráter que hoje lhe é atribuído, com uma identidade pedagógica que tem como pressuposto fundamental a formação básica do cidadão (TOLEDO & AMARAL, 2004, p.3).

Nessa perspectiva, a BNCC ao apresentar Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental reflete elementos sinalizadores de conteúdos voltados para a formação da pessoa humana em suas relações intra e interpessoais, a exemplo das seguintes competências 3: reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida e 4: conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e de viver ((BRASIL, 2017, p. 435). A percepção de ER dos estudantes elencadas na categoria 3 da pesquisa, tanto convergem com esses elementos, como com as dimensões do Ser-si-Mesmo, do Ser-com-o-Outro e com o Existir no mundo, onde a dimensão do "ser" resulta ou se materializa na relação do indivíduo consigo, no seu ser-si-mesmo, na consciência de si e no autoconhecimento". Por outro lado, abrange a relação Ser-com-o-Outro e Ser-no-Mundo (SILVA, 2010).

3 Metodologia

Este trabalho é um recorte do estudo descritivo realizado durante a pesquisa quali quantitativa do mestrado, que buscou uma aproximação à abordagem fenomenológica. A análise de conteúdo foi utilizada para analisar os achados que propiciaram alcançar os objetivos pretendidos. O aporte teórico considerou pesquisas relacionadas ao tema e documentos definidores e orientadores da prática no campo da educação, particularmente, do ER. O projeto inicial da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e atendidas as exigências.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado com 10 (dez) questões, sendo 06 (seis) objetivas e 04 (quatro) subjetivas que foi respondido por 41 (quarenta e um) estudantes, voluntários, do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual no município de Campina Grande/PB, em 2014. Estes foram denominados Estudantes Colaboradores (EC). Os seus nomes foram colocados em ordem alfabética, com

ISSN - 2447-7850 (online)

a respectiva numeração para identificação das respostas e análise do conteúdo, conforme a descrição dos resultados que segue.

4 Resultados e Discussão

Neste item são descritos alguns dados que propiciaram aproximação ao objeto de estudo "percepção de ensino religioso dos estudantes do ensino fundamental", associando ao aporte teórico. A partir das 04 (quatro) questões subjetivas do questionário houve agrupamento das respostas em 03 (três) categorias: categoria 01 - percepção do Ensino Religioso com significado vago, sem definição clara; categoria 02 - percepção do Ensino Religioso associando ao ensino de religião e categoria 03 - percepção do Ensino Religioso associando à vida. Para este artigo foram priorizadas as respostas elencadas na categoria 3, encontradas nas respostas da questão 7 e algumas respostas das questões 8 e 9:

Questão 7: O que o ER representa para você?

> "Coisas boas porque fala sobre as religiões para saber cada vez mais. Isso serve para as nossas vidas" (EC14);
>
> "Ajuda a buscar salvação" (EC21);
>
> "Ensino Religioso: eu queria que tivesse aula falando sobre sexos, falando sobre não usar drogas entre outros" (EC25);

Questão 8: O que é trabalhado nas aulas de ER, representa contribuição para a sua vida? justifique:

> "Aprendo mais sobre a vida" (EC1);
>
> "Aprendo mais sobre Deus, aprendo a conviver melhor com as pessoas" (EC3);
>
> "As aulas nos deixam tranquilos e calmos com nós mesmos" (EC15);
>
> "Ajuda a conviver com as pessoas" (EC31).

Questão 9: Como deveriam ser as aulas de ER?

> "Quando tem aula de ER eu fico mais calmo" (EC24).

Na primeira resposta referente à questão 7, EC14 revela a importância do ER para sua vida, porque trabalha coisas boas abordando conhecimentos das religiões que fazem parte

ISSN - 2447-7850 (online)

da vida e esse conhecimento favorece uma convivência harmoniosa entre as pessoas. Na segunda resposta EC21 declara que o ER ajuda a buscar a salvação. Nesse sentido, a relação que estabelece com a vida aparenta uma perspectiva "transitória", pois sinaliza duas direções: uma refere-se à vida terrena e outra para uma vida pós-morte, vinculada à "salvação". Ambas as respostas retratam uma percepção de vida fundamentada em princípios religiosos na qual "viver" exige a busca da perfeição para alcançar a vida eterna. Para estes estudantes o ER representa um espaço propício por oferecer ensinamentos que viabilizam conhecimentos da diversidade de religiões existentes bem como orientar formas de vida capaz de levar a "salvação". Por outro lado, na terceira resposta, EC25 vincula o ER com a vida vivida no aqui e agora, provavelmente, expressando seu anseio, suas expectativas e indagações por conteúdos "vivos", ou seja, ligados aos sexos, ao como evitar o uso de drogas, entre outros, de modo a servir para a sua existência.

Quanto à relação do humano com o divino, Cândido (2008) propõe a aproximação de ambos no sentido de materializar o divino enquanto o "Bem Comum", em vida. Trata-se de uma forma do humano encarnar, assumir o lado divino. Ela afirma ser imprescindível ver Deus no mundo, assumido pelo homem como aquele que enfrenta o mal em si mesmo, comprometido (CÂNDIDO, 2008, p. 361-362). Define o ER como espaço propício para buscar o autenticamente humano onde haja reconhecimento da dimensão religiosa, mas em diálogo com a atualidade, com a realidade do estudante, que contemple temas da vida presente ao mesmo tempo em que tratar de conteúdos das religiões, muitas vezes,

Nessa perspectiva, a busca da "salvação" revelada na resposta de EC21 poderá ser direcionada para o próprio existir, pois consiste em que cada ser humano possa encarnar Deus como o Bem, o Bem Comum. Esse argumento demonstra a necessidade de se tratar o ser humano em sua dimensão existencial e não de modo fictício como se ele não existisse realmente. Portanto, uma forma de efetivar a condição humana no mundo é compreendê-lo como construtor de si próprio e, desse mundo, operacionalizar ações que se caracterizem como "divinas" ao refletir e buscar o bem para si e para os outros.

Nas questões 8 e 9 algumas respostas revelam, por um lado, que o ER representa a possibilidade de melhorar o relacionamento entre as pessoas, bem como delas consigo mesmo. No primeiro caso, isso é revelado por EC 3 "Aprendo mais sobre Deus, aprendo a conviver melhor com as pessoas" e por EC31 "Ajuda a conviver com as pessoas". No segundo caso, EC15 declara: "As aulas nos deixam tranquilos e calmos com nós mesmos" e EC24 "Quando tem aula de ER eu fico mais calmo".

ISSN - 2447-7850 (online)

No conjunto, essas respostas revelam conexão com as competências específicas de ER para o ensino fundamental definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p.435). Demonstram que, diferentemente, da percepção de ER restrita ao ensino de religião/religiões, estes estudantes encontram neste componente curricular um sentido para suas vidas que vai além dos conteúdos, pois adentra sua interioridade e suas relações com o outro na construção de mundos individuais que se unem formando o mundo coletivo (SILVA, 2010). A partir disso, é possível perceber a possibilidade de que, por meio deste componente curricular, sejam propiciadas situações para a construção de conhecimentos associada ao processo de construção de si mesmo, na relação com o outro incluindo aí o mundo circundante.

5 Considerações Finais

Este trabalho levou em consideração o momento de discussão e materialização de proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em nível nacional. O recorte dos achados da pesquisa revelou conexão com este documento, especialmente, na categoria 3 onde a percepção de ER foi associada à vida o que poderá, de certa forma, subsidiar a elaboração de currículos vivos. Entretanto, a viabilidade de propostas no âmbito desta categoria precisa partir de estratégias onde o caminho seja feito ao caminhar, pois os estudantes precisam expressar suas experiências e, na medida em que cada um tem essa oportunidade, também oportuniza o conhecimento aos outros, especialmente ao professor, que atuará como um facilitador desse processo de interação e construção de conhecimentos novos. Aprofundar o estudo e vivências de práticas de meditação e autoconhecimento parece constituir uma vivência também necessária, inclusive na formação dos profissionais da educação escolarizada e, em particular, professores de Ensino Religioso.

Palavras-chave: Educação. Ensino Religioso. Percepção de Estudantes. BNCC.

Referências

CAMURÇA, Marcelo. **Ciências sociais e ciência das religiões**: polêmicas e interlocuções. São Paulo: Paulinas, 2008.

CÂNDIDO, V.C. **Epistemologia da controvérsia para o ensino religioso**: aprendendo e ensinando na diferença, fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig. Tese de

ISSN - 2447-7850 (online)

Doutorado em Ciências da Religião. PUC/SP, 2008. Disponível em: www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8175. Acesso em: 10/12/ 2013.

CORTELLA, Mario Sergio. Educação, ensino religioso e formação docente. In: SENA, Luzia. **Ensino religioso e formação docente:** ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

GONSALVES, Elisa. **A curva pedagógica**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto R. **Ciência, cognição e vida cotidiana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

SILVA, Marinilson Barbosa. **Em busca do significado de ser professor de ensino religioso**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de; AMARAL, Tânia Conceição Iglésias do. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. **Revista HISTEDBR**, n 14, junho de 2004.

ISSN - 2447-7850 (online)

O ENSINO RELIGIOSO NA REDE MUNICIPAL DE INDAIAL/ SC: uma proposta coletiva em construção, a partir da BNCC

Sheila Terezinha Giovanella [44]
Simone Riske-Koch [45]

1 Introdução

A cidade de Indaial está situada no Médio Vale do Itajaí em SC. Possui uma população estimada em 66 mil pessoas e seus primeiros habitantes foram os povos indígenas tapajós e carijós. Por isso vemos bairros da cidade com esses nomes em lembrança de suas origens. Como na maioria das cidades do Médio Vale do Itajaí, a colonização da cidade também ocorreu com a vinda dos imigrantes europeus no século XIX. Sua colonização iniciou por volta de 1860, com os alemães, e posteriormente com os italianos (1875) e poloneses (1878). No ano de 1934 conquistou sua independência, sendo desmembrada da grande Blumenau.

Ao longo dos últimos cinco anos o coletivo de professoras/es da Rede de Ensino de Indaial, SC tem se reunido para discutir, sistematizar e construir a proposta curricular para o ensino fundamental. E neste interim, o componente curricular Ensino Religioso está presente no processo, pois integra o currículo do Ensino Fundamental. “A Proposta Curricular para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais de nove anos, é um documento que visa nortear as práticas pedagógicas nas escolas da rede pública municipal de ensino de Indaial” (INDAIAL, 2016, p. 11). Esse documento traz um diferencial pelo processo formativo utilizado em sua construção, sempre acompanhado de formação continuada cujo ponto de partida foram as práticas já realizadas na rede, à luz das teorias da educação e da Base Nacional Comum Curricular, uma vez que “a elaboração de um documento de compreensão e referência organizadora de processos educativos de uma rede municipal de ensino, demanda muito estudo, conhecimento, esforço e dedicação” (INDAIAL, 2016, p. 11).

[44] Licenciada em Ciências da Religião pela FURB. Professora de Ensino Religioso no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Indaial, SC. Contato: giovanellasheilaprof@gmail.com

[45] Doutoranda em Desenvolvimento Regional pela FURB. Professora e Coordenadora do Curso de Ciências da Religião – FURB. Coordenadora da RELER – Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso, membro do GPEAD – Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento. Atua com formação continuada na área de Ensino Religioso. Contato: srkoch06@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

A Rede Municipal de Ensino de Indaial contempla em todo currículo do Ensino Fundamental aulas de Ensino Religioso, conforme estabelece a legislação. As aulas nos anos iniciais são ministradas pelas/os professoras/es regentes, ou seja, profissionais habilitados em Pedagogia. Nos anos finais, a maioria dos profissionais é formada em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso.

O processo de elaboração da proposta curricular está em desenvolvimento desde 2013, passando por diferentes exercícios formativos, aos quais destacamos: 2013 e 2014 - Diagnóstico, Curso sobre dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, PNAIC, formação por anos; 2015 - Elaboração dos textos e objetivos de aprendizagem Formação por áreas; 2016 - Revisão dos objetivos de aprendizagem Formação por áreas; 2017 – mesmo com a mudança de gestão municipal, assegurou-se a continuidade com Implementação/Estudo /Formação por áreas; 2018 – em andamento é momento de rever o material produzido e adequá-lo à luz da BNCC (BRASIL, 2017).

> Esse desafio se torna mais trabalhoso quando se propõe uma elaboração participativa, na qual se busca envolver todos os sujeitos como autores e atores na construção desse documento, que norteará os rumos dessa etapa da Educação do Município de Indaial.
> A Secretaria de Educação defende que o envolvimento de todos na elaboração da Proposta Curricular, permite que os professores avaliem suas próprias práticas, se reconheçam nas tendências e concepções pedagógicas e, consequentemente se sintam pertencentes a esse processo de construção e implementação de políticas e práticas educacionais (INDAIAL, 2016, p. 11).

Assim sendo, este trabalho objetiva socializar o processo de construção da Proposta Curricular de Indaial para o Ensino Fundamental no que diz respeito ao componente curricular de Ensino Religioso. Esta socialização consiste em apresentar o percurso realizado pelo grupo de professoras/es de Ensino Religioso.

2 Fundamentação teórica

Dado o processo formativo apresentado anteriormente, a Proposta Curricular de Indaial traz em seu documento reflexões acerca da compreensão de: formação continuada de professores e seu percurso na construção da proposta curricular; compreensão social da escola; compreensão de currículo na orientação dos processos educativos na escola; compreensão de aprendizagem e desenvolvimento na orientação dos processos educativos; compreensão da inclusão (todos) na orientação dos processos educativos; compreensão dos

ISSN - 2447-7850 (online)

letramentos na orientação dos processos educativos; compreensão do planejamento do trabalho pedagógico na orientação dos processos educativos. Para então, apresentar a sistematização dos componentes curriculares.

O Ensino Religioso é uma área de conhecimento e componente curricular que integra o Ensino Fundamental, conforme estabelece a Resolução CNE nº 4, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2010). Toma como ponto de partida o artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil e o Art. 33, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, em sua redação alterada pela Lei nº 9.475/97 (BRASIL, 1997).

Em decorrência desta legislação, da caminhada da rede de ensino e do reconhecimento da diversidade cultural religiosa, na Proposta Curricular de Indaial o Ensino Religioso é assumido na perspectiva **não confessional**. Por entender que o desafio das escolas está em reconhecer as diversidades como partes inseparáveis da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essas diversidades que compõem o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que a compõem (BRASIL, 1998).

Na escola circulam diferentes conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade, dentre eles, o conhecimento religioso. A presença do religioso na escola, como conhecimento religioso é inquestionável quando abordado conforme determina o Art. 33 da LDBEN 9394/96. Pois, a sociedade requer das pessoas a capacidade de lidar com o diferente sendo assim, a escola deve ser um dos primeiros espaços a fazer isso. O Ensino Religioso como área de conhecimento, possui um objeto de estudo – Conhecimentos Religiosos. Resultado do processo de busca que o humano realiza na procura de significados e sentidos para a vida, vivenciado em nível pessoal e ou partilhado coletivamente nas tradições e ou movimentos religiosos, embasam crenças, comportamentos, atitudes, valores, símbolos, significados e referenciais utilizados para realizar escolhas e dar sentido à vida.

Assim como a BNCC (BRASIL, 2017), a Proposta Curricular de Indaial tem a ética da alteridade e a interculturalidade como fundamentos epistemológicos e pedagógicos para o diálogo inter-religioso, princípio basilar para o reconhecimento da diversidade cultural na perspectiva da totalidade da vida. Nesse sentido, discriminações e preconceitos entre grupos humanos têm a oportunidade de serem desnaturalizados e, na medida em que são abordados como elementos de aprendizagem, contribuem para a superação de violências de cunho religioso, para o reconhecimento de identidades culturais religiosas e não religiosas na

ISSN - 2447-7850 (online)

construção e na compreensão de entendimentos acerca do encontro e da convivência respeitosa com o outro na coletividade, implicando corresponsabilidades para o bem-viver.

A Proposta de Indaial está organizada em **linhas estruturantes da organização** e **dinâmica curricular**. Em 2016 acompanhando a proposta da BNCC definiu que: como parte do patrimônio da humanidade, os conhecimentos religiosos, ao estarem disponíveis na escola, possibilitam a construção do conhecimento e apropriação crítica das relações tecidas entre culturas e tradições e/ou movimentos religiosos, auxiliando na compreensão do SER HUMANO enquanto sujeito sociocultural (re)produtor de CONHECIMENTOS RELIGIOSOS e de PRÁTICAS RELIGIOSAS E NÃO-RELIGIOSAS, conceitos aqui entendidos como essenciais do Ensino Religioso com PRÁTICAS constantes de LETRAMENTO.

Em 2017 o exercício formador propôs a efetivação e validação da proposta curricular finalizada em 2016, com aplicação e socialização de sequências didáticas. Entretanto, como em dezembro de 2017 o MEC homologou o documento da BNCC, a rede decidiu realizar um novo realinhamento da sua proposta numa possível aproximação a esta por habilidades e competências, uma vez que a escolha por direitos de aprendizagem já fora realizada e se aproxima mais da concepção de educação da rede.

3 Metodologia

A metodologia utilizada na construção coletiva do documento de Ensino Religioso foi dialógica, tendo sempre como ponto de partida a prática desenvolvida pelas/os professoras/es de Ensino Religioso, porém acompanhada de estudos de aprofundamento e análise da BNCC. A formação por componente curricular acontece desde 2015, em algum momento pode parecer um percurso longo, mas, ao mesmo tempo possibilitou a reflexão sobre a ação. Pois, ao mesmo tempo em que a rede estava produzindo seu documento o MEC estava produzindo a BNCC e a rede pode acompanhar criticamente este movimento. Com encontros regulares, em que as/os professoras/es eram dispensadas/os de suas aulas para participarem dos momentos de formação. Nesses momentos realizamos rodas de conversa com momentos de estudos e produção coletiva. Pretende-se ao final de 2018 concluir este trabalho para ser oficialmente implementado a partir de 2019.

4 Resultados e Discussão

ISSN - 2447-7850 (online)

Os resultados identificados até o momento demonstram uma compreensão mais aprofundada do Ensino Religioso não confessional, assim como um reconhecimento do componente na rede. A formação para o componente curricular devolveu aos profissionais de ER o interesse pela pesquisa, possibilitou a reflexão sobre ser professor de Ensino Religioso e o papel do componente curricular nas escolas da rede de ensino.

5 Considerações Finais

Através do Ensino Religioso busca-se contribuir no desenvolvimento de cidadãos mais críticos, conscientes e responsáveis. A prática pedagógica, para ser eficaz, necessita não apenas de uma organização do conteúdo a ser desenvolvido para e com o educando, seu desafio é ir além, atingindo relações de abertura e respeito que promovam a autonomia na construção do saber. Para tanto, o Ensino Religioso em Indaial, assume a pergunta, a pesquisa e o diálogo como princípios metodológicos orientadores dos processos de observação, análise, apropriação e ressignificação dos saberes.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Anos Iniciais. Anos Finais. Formação de professores. Currículo de Ensino Religioso.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental. Brasília/DF, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc Acesso em

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 14. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

____. Ministério da Educação. 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.

_____. **Lei n. 9.475/97**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9475.htm

INDAIAL, Secretaria de Educação de. **Proposta Curricular para o Ensino Fundamental de Indaial.** Prefeitura Municipal: Indaial, 2016.

ISSN - 2447-7850 (online)

O MOSAICO SAGRADO DA DIVERSIDADE RELIGIOSA NAS AULAS DO ENSINO RELIGIOSO

Maria José Torres Holmes [46]

1 Introdução

A escola, em sua função social, precisa encontrar caminhos que leve a solucionar suas dificuldades do dia a dia. Para isso deve incentivar práticas inovadoras que venham dinamizar o seu processo de ensino e aprendizagem apoiando movimentos, promovendo e praticando ações em nome da paz, oportunizando e exercendo a cidadania de maneira que venha promover esse cidadão que queremos formar. O preconceito religioso é uma das formas de intolerância religiosa bem acentuada em todas as vertentes da sociedade, por isso não é diferente na escola, tendo como consequência a cultura da violência, que afetam o diálogo entre as religiões e ao mesmo tempo provoca certa indiferença entre as pessoas.

Tendo em vista esses acontecimentos que ainda persistem no ambiente escolar expressados em ações de violência se faz necessário que as escolas continuem intensificando práticas sistematizadas que modifiquem o ambiente escolar, num espaço seguro e prazeroso de aprendizagem.

É dessa forma, que entendemos a importância, da necessidade urgente da sensibilização e do envolvimento dos docentes na comunidade escolar em geral, com o propósito de desencadear e nortear ações que incentive o cultivo dos valores éticos, morais, sociais, espirituais e cívicos do indivíduo proporcionando um clima de amizade, harmonia e de paz, não somente na escola, mas para fora de seus muros.

É importante destacar a necessidade da formação continuada dos docentes para a alteridade, respaldada na dignidade, na ética e na cultura de paz. Pois a maioria das escolas está situada no âmbito das periferias e por isso, faz-se necessário, dinamizar essa formação

[46] Mestra e Especialista em Ciências das Religiões. Pedagoga/Especialização/Administração da Educação/ Gestão Escolar /UFPB. Professora de Ensino Religioso; Orientadora Educacional, aposentada da Rede Pública Estadual e Municipal - Ex-coordenadora do Ensino Religioso. Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa/PB. Membro do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Grupo de Pesquisa: FIDELID/UFPB/PB - E-mail: mjtholmes@yahoo.com.br

ISSN - 2447-7850 (online)

na construção de um Projeto de Paz, intitulado: “O Mosaico Sagrado da Diversidade Religiosa nas aulas do Ensino Religioso”. Para isso foi preciso um estudo aberto e criativo, com muito diálogo sobre o conhecimento religioso considerado o objeto de estudo desse componente curricular, que através de reconhecer no fenômeno religioso das diversas culturas religiosas, suas manifestações na sociedade, bem como na escola.

Tem como objetivo geral: Propor à equipe de Professores de Ensino Religioso das unidades de ensino da rede municipal de João Pessoa-PB, uma proposta de intervenção pedagógica, como um recurso a ser implementado no Projeto Político Pedagógico das escolas para construção de uma cultura de paz, liderado por uma gestão democrática e participativa, envolvendo toda comunidade escolar através do princípio da alteridade no respeito às diferenças.

Objetivos específicos: a) Estimular a comunidade escolar para o desenvolvimento do projeto de forma interdisciplinar e transdisciplinar, através do diálogo inter-religioso; b) Sensibilizar a equipe técnica, administrativa e docente para a sistematização do projeto de intervenção numa proposta, fundamentada na filosofia de vida dos pacifistas; c) Identificar nas escolas, quais as tradições culturais religiosas existentes em seu contexto; d) Desenvolver junto às escolas um trabalho de conscientização da valorização da vida; e) Estabelecer relações de afetividade através do diálogo para que os alunos em suas ações sejam multiplicadores do bem, para o cultivo da paz.

2 Fundamentação Teórica: algumas contribuições

O Ensino Religioso por ser considerado facilitador de uma educação dialógica, inventiva, reflexiva e humana, provoca a discussão sobre o sentido da vida, cujas referências estão no estudo sobre as tradições e culturas religiosas que acontecem na história. Associando esse saber à educação e à cidadania, observa-se que há uma sintonia entre esses valores, muito especial na formação do ser humano, para viver uma cidadania plena permeada dos valores universais. Isso acontece através do diálogo inter-religioso.

FREIRE, (2007, p. 118) afirma: “O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro”.

GADOTTI, ao se reportar à “Pedagogia da Terra” destaca os grandes educadores, tais como: Paulo Freire, Leonardo Boff [...], Edgar Morin, entre outros, responsáveis por uma

ISSN - 2447-7850 (online)

educação com propostas de saberes/valores interdependentes. Entre estes saberes / valores elencamos um que é:

> Educar os sentimentos. O ser humano é o único ser vivente que se pergunta sobre o sentido da vida. Educar para sentir ter sentido, para cuidar e cuidar-se, para viver com sentido em cada instante de nossa vida. Somos humanos porque sentimos e não apenas porque pensamos. Somos parte de um todo em construção. (GADOTTI, s/d, p. 10).

Por isso é necessário ao docente considerar a realidade do educando, a sua bagagem cultural e ter muito comprometimento político e profissional, mas, não apenas isso. É de fundamental importância, ter uma ternura que se manifeste de forma afetiva e efetiva e que seja capaz de passar para seus educandos a alegria de viver. Um dos objetivos do ER na BNCC é: "Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania". (BNCC, 2017, p. 434).

Todavia, é necessário também que esses educadores tenham uma competência técnica e científica, que esteja sempre em busca de novos conhecimentos, passando para os estudantes um espírito de pesquisador, que permita conhecer e dividir este conhecimento com o outro. De acordo com os PCNER (2009, p.58), que assegura: "Assim, o conceito de conhecimento no Ensino Religioso, de acordo com as teorias contemporâneas, aproxima-se cada vez mais da ideia de que conhecer é construir significados." Essa é uma proposta, em que o docente deve reforçar em sala de aula, instigando os/as discentes a mergulhar nas pesquisas para conhecerem até então, aquilo que não compreendiam.

Faz-se necessário, portanto, a sistematização desse processo, orientado pelo docente, porque juntos possam usufruir da pesquisa para ampliarem um leque de possibilidades no conhecimento das diversas culturas e tradições religiosas.

Diante do exposto, além dos teóricos já citados, recorremos aos diversos pacifistas, entre os quais destacamos três (3) como: Dalai Lama, Sathya Sai Baba, e Gandhi[47].

Dalai Lama: Sua maior preocupação é com a cultura de paz no mundo entre os pacifistas; Gandhi Lutou pelo bem comum da humanidade, fazer justiça era o ponto fundamental; Sathya Sai Baba: Um grande educador que tinha como missão resgatar a auto-estima e auto-realização das pessoas, independente de religião.

[47] -Pacifistas que estão citados no TCC. Construindo uma Cultura de paz na Escola do Polo VIII Antenor Navarro: O olhar da gestão democrática. UFPB - 2012

ISSN - 2447-7850 (online)

3 Metodologia: uma proposta coletiva

Na primeira reunião com o grupo de professores de ER da rede municipal de João Pessoa-PB surgiu com os desabafos destes profissionais, quanto às questões sobre a violência e as preocupações sobre o que fazer em sala de aula. Foi aí que surgiu a ideia da construção de um Projeto que viesse suprir essas dificuldades expostas por todos/das. E como fazer para que essa prática faça parte do currículo escolar? Como podemos mudar os outros se não começarmos por nós mesmos? Qual a importância desse trabalho na escola? Como a comunidade escolar se comportaria? Que temática trabalharíamos?

Segundo BERGER(1985, p.20). “É trabalhando juntos que os homens fabricam instrumentos, inventam línguas, aderem os valores, concebem as instituições, e assim por diante. [...]. “A sociedade é, portanto, não só resultado da cultura, mas uma condição necessária dela”.

Associada a essa ideia FREIRE (2006 p. 41-42) assegura quanto: “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”.

Trabalhar com a pedagogia de projetos foi uma proposta que surgiu na formação de ER no 1º semestre de 2018, levantada para o universo de setenta e cinco (75) professores, para as 95 escolas dessa rede de ensino, onde estabelecemos prazos e datas. Um cronograma facilitou o entendimento do grupo e permitiu que as ações ocorressem de forma organizada. Sugerimos o cumprimento das seguintes etapas: 1. Definição do tema; 2. Definição dos objetivos gerais; e específicos; 3. O Projeto e a proposta pedagógica da escola; 4. Justificativa; 5. Metodologia; 6. Atividades; 7. Acompanhamento, avaliação e disseminação; 8. Definição do título do projeto; 9. Finalização.

Todavia é de suma importância que esse educador perceba o seu novo papel, e as escolas procurem assegurar este espaço em seu âmbito escolar, por ser um lugar propício para refletir sobre a diversidade cultural religiosa, dentro do princípio da alteridade.

OLIVEIRA *et al.* (2007, p. 110) assevera:

> A presença de diversas culturas, com suas diferentes expressões de ordem lingüística, artística, religiosa, etc., num sistema educacional requer indubitavelmente uma tomada de consciência, uma reflexão sobre os encaminhamentos e a elaboração de suas propostas curriculares.

ISSN - 2447-7850 (online)

Sensibilizamos esses educadores em diversas vezes, através de dinâmicas, com a finalidade de motivá-los/las. Em cada oficina era um projeto diferente estudado. Apresentamos vários modelos, tais como: “Construindo uma Cultura de paz nas escolas: sob o olhar da gestão democrática”; “Projeto Cultura de Paz”; “Projeto Educação em Valores Humanos”, e suas atividades, com a finalidade de tirar as dúvidas que ainda existiam.

Feito isso! Dividimos os grupos de estudos ao todo foram dez (10) grupos. Cada grupo ficou com um ano. Do 1º ao 9º Anos. E outro grupo ficou com a EJA, distribuído da seguinte maneira: Entre os meses de fevereiro a março sensibilização e motivação; abril e maio construção dos projetos; maio e junho apresentação dos projetos na formação continuada nas escolas. De julho em diante esse trabalho pedagógico seria realizado nas escolas, onde estão sendo desenvolvidos, junto à equipe pedagógica e aos estudantes.

OLENIKI, DALDEGAN (2004, p.36) afirmam: [...] “o educador deve propor em suas aulas o encantamento, a ética nas relações de ensino-aprendizagem, a escuta, o respeito ao educando e a construção de sua autonomia na elaboração do saber religioso”. [...].

Portanto, uma das propostas do ER é respeitar as diferenças. O tema escolhido por todos/das foi: Projeto Cultura de Paz. Por isso é importante que os educadores estejam atentos em sala de aula e partilhem esse aprendizado de respeito às diferenças com os educandos, que é uma questão de alteridade para uma cultura de paz. Nesse caso, a dinâmica apresentada foi: os mais diversos valores (10) escritos em pequenos pedaços de papel, ao retirarem iam formando os grupos de trabalho. Nessa construção em grupos, cada docente participou, já pensando em levar para a sua escola e reverter à sua realidade escolar, recorrendo aos anseios de minimizar essas dificuldades de lidarem com a violência, propondo à equipe pedagógica o desenvolvimento desse trabalho.

De acordo com os PCNER (2009 p. 35): “Todo o conhecimento humano torna-se patrimônio da humanidade.”. Portanto, isso é o que faz a grande diferença nas aulas de ER.

4 Resultados e Discussões

Essa proposta está sendo desenvolvida pelos professores em algumas escolas com muito êxito; outros docentes ainda estão se organizando, porém caminhando e tentando adaptar aos outros projetos da escola. Há os que estão com dificuldades não só de elaborar, mas de desenvolver esse trabalho, tendo em vista o acúmulo de exigência de outras

ISSN - 2447-7850 (online)

atividades propostas para as escolas pela Secretaria de Educação e Cultura, com a finalidade de responder aos preparativos da Escola Nota 10.

E qual será o papel do gestor diante desta proposta de Ensino Religioso? Em princípios é preciso que este gestor ou gestora seja envolvido não somente com o processo administrativo, mas também, com todo o processo pedagógico.

De acordo com Lück (2010, p. 71),

> [...], compete aos gestores escolares abrir espaço para orientar essa conquista, em vez de cobrar a participação para a execução das ações que já tenham sido previamente decididas. Aos professores, alunos e pais de alunos cabe perceber que eles constroem a realidade escolar desde a elaboração do seu projeto pedagógico até a efetivação de sua vivência e ulterior promoção de transformações significativas. Não se trata de conceder, doar ou impor participação, mas sim de estimulá-la, de modo que se integre nesse processo contínuo.

"A vida cotidiana revela para o ser humano, muitas respostas para um mesmo questionamento, com isso, essas respostas podem ser contraditórias entre si. [...] há uma necessidade de organizar esses conhecimentos, possibilitando assim uma visão global do mundo [...]" (HOLMES 2016, p. 44).

De acordo com a BNCC (2017, p. 433) assegura o ER nas escolas como:

> 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.

Por outro lado destacamos entre as suas Competências Específicas da (BNCC para o Ensino Religioso) duas delas que são: "Terceira Competência: Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza enquanto expressão de valor da vida"; "Quarta Competência: Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver". (BNCC, 2017, 435).

5 Considerações Finais

O desenvolvimento desta proposta pedagógica para as nossas escolas, poderá trazer muitos benefícios que poderão mudar o perfil de cada uma, com suas diferenças, pois se trata

ISSN - 2447-7850 (online)

de envolver toda a comunidade escolar, sensibilizando-as para minimizar as dificuldades que sentem sobre os problemas relacionados à violência nos mais diversos aspectos: Violência física; bulling; intolerância religiosa; desrespeito às diferenças de um modo geral; depredação do patrimônio histórico cultural.

A nossa visão, enquanto formadora dos professores de Ensino Religioso de João Pessoa-, destacamos alguns pontos que devem ser revistos por essas instituições no momento do planejamento e avaliação, do processo pedagógico da escola, ou seja:

- Inclusão dessa temática cultura de paz no Projeto Político Pedagógico;
- Fortalecimento dessas práticas sistematizadas para modificar o ambiente escolar;
- Trabalho coletivo e interdisciplinar com toda a comunidade escolar;

Por outro lado, a semente foi plantada, esperamos a sua germinação, que floresça e dê bons frutos com novas sementes, para essa geração que aí está.

Palavras-Chave: Ensino Religioso. Paz. Humanidade. Pacifistas. Diálogo inter-religioso.

Referências bibliográficas

BERGER. Peter Ludwig. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião; (organização Luis roberto Benedetti; tradução José Carlos Barcellos). São Paulo: Paulus 1985.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. MEC. 2017.

FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso.** 9 ed. São Paulo: Ave Maria, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006 (Coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir Apostila: **Educação de jovens e adultos:** um cenário possível para o Brasil. s.d.

HOLMES, Maria José Torres. **Ensino Religioso:** esperanças e desafios - reflexões da práxis no cotidiano escolar. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2016.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**, 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLENIK, Marilac Loraine R., DALDEGAN, Viviane Mayer**. Encantar:** Uma prática pedagógica no ensino religioso. 2 ed. Petrópolis: Vozes 2004.

ISSN - 2447-7850 (online)

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

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: Especialização em Gestão escolar: **Construindo uma Cultura de paz na Escola do Pólo VIII Antenor Navarro:** O olhar da gestão democrática, apresentado a Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2012.

ISSN - 2447-7850 (online)

O MUNDO IMAGINÁRIO DE JAIRO CÉZAR: dando asas à imaginação nas aulas de Ensino Religioso

Tânia Maria da Silva Rodrigues [48]
Maria Leonice Fernandes Machado Lacerda [49]
Maria da Luz Figueiredo de Albuquerque [50]
Maria José Torres Holmes [51]

1 Introdução

O Projeto Dando Asas à Imaginação é uma atividade didática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú que consiste na produção de um suporte (caderno, livro, portfólio) contendo a produção textual individual ou coletiva de todos os alunos da escola. O projeto terá uma mostra cultural como culminância, envolvendo toda a comunidade escolar num grande espetáculo artístico. Este é o momento mágico da escola. Partindo do tema gerador deste ano: Educação Sustentável – Escola e Família. O projeto sistematiza cada conteúdo de modo que o produto final seja uma coletânea de construção dos saberes que circulam na escola.

Por ser um projeto que objetiva o ensinar a ler e escrever de forma prazerosa e com letramento o Dando Asas à Imaginação é o projeto da escola que se destina a fazer parte das exigências da Escola Nota 10 desde que esse instrumento foi implantado na rede municipal de ensino.

[48] Professora de Ensino Religioso. Rede Municipal de João Pessoa – PB. Licenciada em Pedagogia (UVA). Especialista em Psicopedagogia e Metodologia do ensino da Língua Portuguesa – IESP – João Pessoa – PB. Teóloga – Betel. Grupos de Pesquisa – GEPAI – UFPB. Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa-PB-(SEDEC). E-mail: taniamsrodrigues@hotmail.com

[49] Pedagoga - UFPB. Especialização em Educação Infantil-UFPB / Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem- Francisco Mascarenhas - Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa-PB-(SEDEC) e-mail: lacerda-nice@gmail.com

[50] Pedagoga e historiadora-Especialização em Educação Infantil - UFPB Gestora Escolar- Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa-PB-(SEDEC)-mariadaluzfa.1961@gmail.com

[51] Mestra/Especialista/Ciências das Religiões - Universidade Federal da Paraíba. Pedagoga/ UFPB. Profª ER/ Rede Pública/ Coordenadora do Ensino Religioso/2013/Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa/PB/Brasil. GP-FIDELID/E-mail: mjtholmes@yahoo.com.br

ISSN - 2447-7850 (online)

O projeto traz como tema central “O Mundo Imaginário de Jairo Cézar”, buscando um trabalho com a leitura e escrita de uma forma mais prazerosa, enfatizando a produção do aluno, onde o imaginário se faz concreto na leitura, escrita, desenho, dramaturgia e na música. Este tema surge no momento em que toda escola buscava um escritor paraibano para que se fizesse conhecer na nossa comunidade, bem como por ser um autor que se dispôs ver seus trabalhos sendo pesquisado, estudado e/ou reescrito de forma criativa, não só na escrita, mas, na música, exposição e dramaturgia, mostrando a visão do aluno frente ao mundo literário.

Assim a escola proporciona não só o ensino da leitura e escrita e sua função social, como também o envolvimento destes com as artes, num trabalho interdisciplinar que envolve todos os anos de escolaridade (Fundamental I, II e EJA) e professores da escola.

Apresentar suas produções e suas imaginações através da escrita e da arte leva o aluno a se perceber capaz, confiante, estimulando-os a seguirem um caminho acadêmico cada vez mais significativo. Dando Asas à Imaginação é a representação pedagógica fiel das exigências da Escola Nota 10. Este trabalho teve como: Objetivo Geral: Construir uma mostra cultural usando o mundo imaginário de Jairo Cezar para compreender a escrita como um sistema de representação que detalha a ação do homem no mundo, articulando a ação e o pensamento, possibilitando comunicar ideias, expressões, opiniões, demonstrar emoções e estabelecer relações interpessoais, através dos conhecimentos religiosos presentes em suas obras. Objetivos Específicos: 1-Descobrir nas obras do artista o sentido religioso das culturas e tradições religiosas e o valor da vida; 2-Conhecer e valorizar as obras do artista Jairo Cézar, e sua trajetória de vida, observando as interpretações que os alunos apresentam em suas produções nas aulas de Ensino Religioso; 3- Reconhecer, utilizar e valorizar os diversos modos de produção e de circulação da escrita na sociedade, despertando as criatividades textuais elaboradas pelos alunos; 4- Planejar e construir apresentações artísticas para mostra cultural, tomando como base o tema do projeto e de acordo com o desejo da turma.

2 Fundamentação Teórica

A sala de aula é um ambiente formativo que ocupa uma posição central no processo de ensino e aprendizagem para as crianças do Ensino Fundamental. Assim sendo, considera-se que o direito à aprendizagem é um processo social e cultural mais amplo que inclui, além da aprendizagem da leitura e da escrita, o educando aprende a viver socialmente em coletividade. Pensar a organização do trabalho pedagógico envolve as diferentes formas de

ISSN - 2447-7850 (online)

planejamento, desde a organização da sala até o fechamento da aula. Segundo Libâneo, (2000, p. 13)

> A qualidade das aprendizagens dos alunos depende da qualidade do desempenho profissional dos professores e essa qualidade, no geral, tem sido extremamente precária. Convêm termos senso de realismo: a precariedade da formação profissional dos professores está implicada nos baixos resultados da aprendizagem escolar.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú acredita que um dos pontos centrais para o sucesso escolar é o desempenho e as atribuições assumidas e conferidas aos professores e que exige de toda equipe pedagógica consciência do que se deseja fazer durante o ano letivo, partindo de um tema gerador e registrando todas as ações pedagógicas no “Projeto Dando Asas à Imaginação” Seus objetivos são: Desenvolver um trabalho integrado, voltado para a linha sócio interacionista, através de projetos. Realizar propostas de caráter voltado para formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Organizar e planejar meios que possibilitem a organização de novos conhecimentos, a partir da inovação de novos projetos. No caso do componente curricular do Ensino Religioso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), asseguram que:

> Entende-se que a escola é o espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. Como todo conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso. (FONAPER, 2009, p. 34-35).

Assim sendo, o Projeto “Dando Asas à Imaginação” é mais uma ferramenta a ser executada nas aulas de Ensino Religioso, numa perspectiva de letramento, em que o educando aprende através da construção do conhecimento, reunindo o útil ao agradável, utilizando-se do uso dos poemas como base para desenvolver um aprendizado dos valores universais explorados nas aulas do ER, a partir do respeito às diferenças existentes no contexto escolar.

Conforme os marcos normativos da BNCC para o Ensino Religioso, apresentamos um dos objetivos: “Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 434).

Oleniki e Daldegan (2004, p.36) afirmam: [...] “o educador deve propor em suas aulas o encantamento, a ética nas relações de ensino-aprendizagem, a escuta, o respeito ao educando e a construção de sua autonomia na elaboração do saber religioso”. [...].

ISSN - 2447-7850 (online)

3 Metodologia

Este projeto interdisciplinar envolvendo todos os componentes curriculares da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú, João Pessoa-PB, já citada anteriormente tem como características fundamentais da linha pedagógica sócio interacionista que (possibilita o desenvolvimento de habilidades e aptidões ao trabalhar com responsabilidades, autonomia, autenticidade, complexidade. e, acima de tudo por, acreditar que se possa fazer uma ponte entre os conteúdos curriculares, através da transversalidade, e interdisciplinaridade. Suas culminâncias se entrelaçam nas teias dos diversos saberes que circulam na escola.

De acordo com Lucíola L. C. P. Santos (2000, p. 46) que assegura: “Hoje, ao se falar em saberes escolares se é levado a pensar, não apenas, nos tradicionais conteúdos do ensino, representados pelas disciplinas escolares, como também em uma série de saberes e saber-fazer que estiveram por tanto tempo afastados dos currículos oficiais”. Nesse caso é importante o empenho de toda comunidade escolar para que esteja atenta aos anseios da escola, no sentido de fazer valer o processo do ensina e aprender.

Para isso é fundamental que toda a escola se aproprie de uma metodologia que facilite o processo do ensino e aprendizagem. Nesse caso é preciso despertar a leitura! O aluno deve apropriar-se do hábito de buscar de ler um jornal, de frequentar bancas de revistas, livrarias, exposições literárias e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita. Apontamos um pequeno poema do autor Jairo Cézar (2013,p. 5) focalizando o “Pinóquio” abordando a respeito da verdade. “O menino disse que a menina ouviu que de tanto dizer a verdade, o nariz do Pinóquio sumiu!”. “A resposta dos alunos em relação ao poema do Pinóquio foi: “Que ninguém precisou dar bronca no Pinóquio”! Em seguida, a professora da turma, complementou dizendo “que, este poema apresenta o que Pinóquio aprendeu a respeitar a verdade ao se constranger diante das verdades da menina.” ele compreendeu que estava errado de viver mentindo, ao deixar o nariz sumir, falando a verdade”.

Foram muitos os poemas lidos e interpretados pelos estudantes da escola, entre estes destacamos: “O pequeno príncipe” (2013, p. 7) que relata o universo em geral;

Outro poema que chamou atenção dos alunos: “A borboleta” (2013, p. 20): *“Vive a bordar. borda rosa, borda lírio, borda dália, Violeta... Ufa! Como borda. a borboleta”.* Nesse poema as crianças leram e interpretaram que ela vive embelezando a natureza com o seu

ISSN - 2447-7850 (online)

colorido, dando vida às plantas e a imaginação. Nesse caso, como professora da turma, explicamos sobre o processo de transformação da vida da borboleta. Além de representar a liberdade de escolha das pessoas, ou seja: crenças religiosas; os valores essenciais à vida; direitos e deveres e o respeito à diversidade em geral.

Este Projeto perpassou por todos os componentes curriculares, causando um grande impacto no ambiente escolar.

4 Resultados e Discussões

O Projeto será desenvolvido durante todo o ano letivo 2017, com planejamentos mensais e semanais obedecendo ao calendário de atividades da escola. Sua culminância se dará com uma mostra cultural, aberta a comunidade, prevista para o dia 28 de outubro do corrente ano. A avaliação acontecerá continuamente ao longo de todo o ano. Os pontos positivos servirão para enriquecer os trabalhos e os pontos negativos serão reavaliados e reconstruídos, tanto nos planejamentos, revendo pontos que não satisfizeram aos objetivos propostos, como em sala de aula com as correções dos textos.

Esta foi uma oportunidade excelente se de realizar este trabalho nas aulas de Ensino Religioso, juntamente com os demais componentes curriculares, onde houve um planejamento de ações cujas atividades propostas para a turma foi determinante conforme a decisão tomada quanto ao formato, coletânea, tema, apresentação, ente outros.

Enquanto professora de Ensino Religioso podemos abordar um ensino atraente e de grande valor e necessário para os educandos nas diversidades apresentadas em cada turma e de acordo com cada poema. Foi um trabalho belíssimo explorado com várias metodologias, a partir das artes, como: danças, teatros, músicas e vídeos. Por outro lado, houve também, as exposições de trabalhos realizados pelos/las alunos/nas.

5 Considerações Finais

Na conclusão do relato deste trabalho, ressaltamos a sua importância no ensino e aprendizagem nas aulas do Ensino Religioso, pois se desenvolveu um estudo de pesquisa, através da interdisciplinaridade e socialização dos conteúdos voltados para as obras do artista paraibano Jairo Cézar, as quais nos ofereceram um leque de possibilidades de escolha

ISSN - 2447-7850 (online)

onde todos/as pudessem desenvolver o seu trabalho pedagógico com eficiência e qualidade, de acordo os recursos oferecidos pela escola à equipe técnica e pedagógica.

Palavras-Chave: Ensino Religioso. Ensino Aprendizagem. Jairo Cézar. Diversidade e Alteridade. Contos e Poemas

Referências bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC. 2017, p.434.

CÉZAR, Jairo: Escritor de Poemas. **Rapunzel e outros poemas da Infância.** Forma: Editorial. 2013.

FONAPER**. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.** São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática, currículo e saberes escolares. In CANDAU, Vera Maria (Org.). **Produção de saberes na escola:** suspeitas e apostas. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCÍOLA L. C. P. Santos. Didática, currículo e saberes escolares. In: CANDAU, Vera Maria (Org.)**. Pluralidade de saberes em processos educativos.** Rio de Janeiro: DP&A., 2000.

OLENIK, Marilac Loraine R., DALDEGAN, Viviane Mayer**. Encantar:** Uma prática pedagógica no ensino religioso. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ISSN - 2447-7850 (online)

PROJETO DE ENSINO RELIGIOSO: Viva a paz

Maria José Gomes Bandeira [52]
Maria Carmelita Pedroza Santos [53]
Maria José Torres Holmes [54]

1 Introdução

Sabemos que a violência é um grande problema enfrentado pelo homem e que está presente em todas as situações, família, comunidade, religião, etc. É preciso discutir e analisar entre gestores e funcionários das escolas para motivar o corpo discente, dando oportunidade de questionar, criticar e desenvolver um trabalho de respeito pela igualdade e diversidade de um modo geral, principalmente a diversidade religiosa, onde existe certa intolerância contra o credo religioso de cada um. E como podem as religiões contribuir que a paz se estabeleça nas escolas? Como podemos construir a paz nas escolas? O que é a construção da paz?

Encontraremos essas respostas na construção deste projeto nas aulas de Ensino Religioso. Por isso faz-se necessário esta ação pedagógica estabelecendo a ponte entre esta temática e este componente curricular.

Este projeto justifica-se na Escola Municipal Duque de Caxias, no bairro Costa e Silva, em João Pessoa/PB, situada numa comunidade carente onde a violência está se tornando um hábito, entre as pessoas, provocado pela questão sócia econômica e cultural, tais como: desemprego, a falta de educação doméstica, causada pelas famílias desestruturadas, gerando assim um ambiente desequilibrado, prejudicando o comportamento dos filhos. Tendo como consequências a violência que hoje atinge toda a sociedade brasileira.

[52] Pós – Graduada em Supervisão e Orientação; Licenciada em História; Bacharelado em biblioteconomia -UFPB; Professora de Ensino Religioso- Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa PB- E-mail: Maria histebiblio@gmail.com

[53] Licenciada em História UEPB; Serviço Social- URN; Professora de Ensino Religioso- Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa PB- E-mail: carmelitapedroza@gmail.com

[54] Mestra (2010) e Especialista (2006) Ciências das Religiões. Pedagoga/Especialização/Administração da Educação/ Gestão Escolar /UFPB. Professora de Ensino Religioso; Orientadora Educacional, aposentada da Rede Pública Estadual e Municipal - Ex-coordenadora do Ensino Religioso. Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa/PB. Membro do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Grupo de Pesquisa: FIDELID/UFPB/PB - E-mail: mjtholmes@yahoo.com.br

ISSN - 2447-7850 (online)

Desse modo torna-se indispensável refletirmos sobre os valores que produzem uma cultura de paz, fortalecendo a diversidade religiosa existente no contexto escolar, incluindo no processo educacional os valores universais que contribuem para a formação integral dos estudantes. Portanto, *"[...] o processo de aprendizagem se fundamenta na busca do saber e no desejo de transcendência. [...]. Assim, o educador coloca seu conhecimento e sua experiência pessoal a serviço da liberdade do educando."* (PCNER, 2009, p. 42-43).

Com isso observamos o espaço democrático entre docentes e discentes que caminham juntos para a proclamação de uma cultura de paz na escola e para além de seus muros, numa tessitura ordenada da construção de novos conhecimentos e, portanto de novos saberes. Tem como Objetivo Geral: Desenvolver com toda comunidade escolar, a implantação de uma cultura de paz, para fortalecer o respeito pela diversidade religiosa, refletindo sobre os valores universais, cultivando através das boas atitudes um processo de mudanças, em toda comunidade escolar, para minimizar a violência dentro da escola, numa perspectiva de que alcance para além de seus muros. Objetivos Específicos: a) Sensibilizar toda a comunidade escolar para o desenvolvimento desse projeto; b) Refletir sobre os valores éticos e universais no seio de toda comunidade escolar envolvendo principalmente a família; c) Pesquisar com os alunos o que podemos fazer para desenvolver um trabalho de respeito pela igualdade e diversidade de um modo geral, principalmente a diversidade religiosa, onde existe certa intolerância contra o credo religioso de cada um.

2 Fundamentação Teórica

> Verdade é aquilo que deve ser dito. Retidão é o que deve ser praticado. Paz é o que deve preencher a mente. Amor é o que deve se expandir dentro de nós. E não-violência é o que devemos ser plenamente. (SATHYA SAI BABA).

Para fundamentar esta pesquisa, buscamos recursos que nos proporcionasse meios e subsídios na (s) Ciência (s) da (s) Religião (ões), bem como nos estudos sobre os pacifistas e quais as suas atuações nesse campo da pesquisa. Desse modo, se adquire mais compreensão deste trabalho e também de poder partilhar com os nossos pares, afirmando assim, melhores entendimentos sobre a temática em evidência, que é semear a paz no cotidiano escolar, através do "Projeto de Ensino Religioso: Viva a Paz".

No processo educativo, Durkheim (1967, p. 82) aponta que "[...], a educação é, acima de tudo o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência". Com isto percebemos que uma ação educativa começa dentro de uma pequena

ISSN - 2447-7850 (online)

sociedade, que é a estrutura familiar, chegando até as escolas como forma de provocar mudanças, e assim vai passando de geração a geração, tudo o que aprendemos.

Dessa maneira, percebemos que um estudo sobre a paz na escola neste momento é o que há de mais sagrado para nós que vivenciamos tantos conflitos causados pela cultura da violência! Segundo Eliade (2001.p.17): “O homem toma conhecimento do sagrado porque este se manifesta, se mostra como algo absolutamente diferente do profano”. Nessa relação percebemos a diferença que entre ambas, onde muito se vê nas manifestações religiosas, principalmente nas festividades cristãs católicas, prevalecendo nessa cultura o fervor do fenômeno religioso, onde o diálogo cristão se apresenta entre o sagrado e o profano.

Freire (2007, p. 118) afirma: “O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro.” Para Sathya sai Baba apud Nunes (2003, p. 84) “[...] educar de verdade é preciso vivenciar o amor, a verdade, a conduta correta, a paz e a não-violência.” Isso é fundamental para a humanização da Educação.

Segundo Campos (2010, p. 49), “O desafio de fazer educação de excelente qualidade é desenvolver uma proposta pedagógica centrada na aprendizagem”. Para isso, é necessário o desenvolvimento no âmbito escolar de um trabalho coletivo, onde todos estejam atentos para a proposta pedagógica da escola, focalizando a humanização da educação, num processo de inclusão. Entre os teóricos que fundamentam esse projeto, estão alguns pacifistas tais como: Gandhi; Francisco de Assis; Nelson Mandela; Chico Mendes e outros.

3 Metodologia

Este projeto, embora já esteja em evidência com a participação de toda comunidade, escolar, da Escola Municipal Duque de Caxias, localizada no bairro Costa e Silva- João Pessoa-PB, uma área de periferia onde o índice de violência é uma constante.

É importante destacar o quanto essa comunidade escolar recebeu a notícia sobre o trabalho do projeto. Todos/as ficaram contentes com a escolha e se empolgaram com as atividades propostas. É necessário afirmar que o estudo sobre os pacifistas vai colaborar muito na realização do projeto que acontecerá ao longo do período letivo e será avaliado a cada bimestre levando em consideração: A participação de todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

ISSN - 2447-7850 (online)

A metodologia será norteada pelas ações que favorecerão a observação, a ação e a reflexão para a construção de uma cultura de paz, através das informações, atitudes, diálogo, pesquisa e compreensão. O FONAPER afirma que: "[...], há um campo específico para a didática na questão do método, campo esse decorrente do fato de ser a educação escolar uma ação pela quais estudantes e professores trabalham juntos na conquista do conhecimento". (2000 p. 6 - Caderno 12).

Paulo Freire endossa esta citação acima com suas palavras, afirmando sobre o ato de exercitar a teoria a prática pedagógica ao assegurar: "[...] que ensinar, não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (2006 p.22). Assim sendo, essa é a maneira que conduziremos a metodologia desse projeto, numa construção pedagógica entre docentes e discentes e toda comunidade escolar,

4 Resultados e Discussões

Observando as atitudes que cada um adquiriu durante o período; o que as turmas conseguiram realizar concretamente; quais as atividades que mais agradaram; como cada aluno avalia a presença do professor; como o professor avalia o desempenho dos alunos e a auto-avaliação de todos.

O que temos de positivo é o envolvimento de grande parte dos alunos da escola e suas participações nas atividades.

5 Considerações

A escola é composta de crianças, adolescentes e adultos, (funcionários e professores) precisa de uma mudança de vida entre todos. Por isso precisamos mudar nossas atitudes.

Diante de toda a diversidade religiosa que existe no âmbito escolar, é necessário que essas pessoas se conscientizem sobre as diferenças existentes diante do sagrado de cada um, respeitando o ser humano em suas limitações e a sua crença.

Na construção deste projeto destacamos três pontos importantes a serem considerados como:

1- Uma educação voltada para a cidadania;
2- O respeito às diferenças de um modo geral, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos e todas;

ISSN - 2447-7850 (online)

3- O cultivo do processo de humanização no cotidiano escolar para uma cultura de paz, em que as pessoas deem sentido à vida.

Palavras-Chave: Ensino Religioso. Paz. Humanidade. Pacifistas. Diálogo inter-religioso

Referências

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção pedagogia e educação)

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa:** o sistema totêmico na Austrália. 2 ed. São Paulo: Paulus, 1989.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano:** a essência das religiões. Tradução: Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FONAPER. **Capacitação para um Novo Milênio**. Caderno 12. 2000.

_____. **Parâmetros Nacionais do Ensino Religioso.** São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2006. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GT 3: INTERFACES ENTRE CIÊNCIA(S) DA(S) RELIGIÃO(ÕES) E O ENSINO RELIGIOSO

Coordenação:

Dr. Gilbraz de Souza Aragão (UNICAP)

Dranda Gracileide Alves (UFPB)

Dr. José Mario Gonçalves (UNIDA)

Dr. Paulo Agostinho Nogueira (PUC-Minas)

Dr. Tarcísio Alfonso Wickert (FURB)

Este GT é um espaço de socialização de trabalhos e pesquisas que reflexionam sobre a interfaces entre a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e o Ensino Religioso não confessional, notadamente sobre questões acadêmicas e educacionais relacionadas ao estudo da diversidade cultural religiosa e do fenômeno religioso.

ISSN - 2447-7850 (online)

DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NO AMBIENTE ESCOLAR E O ENSINO RELIGIOSO: benefícios e desafios

Patrícia da Silva Gouvêa Tostes [55]

1 Introdução

O tema deste trabalho retrata a presença da diversidade cultural religiosa presente no ambiente escolar e nas aulas de ensino religioso, na educação básica, na rede municipal de Vila Velha no Espírito Santo. Ressalta-se a importância de manter as discussões acerca desse componente curricular, ministrado nas escolas públicas brasileiras como elemento essencial no processo de construção da cidadania.

O objetivo principal deste trabalho será constatar os benefícios das aulas de ensino religioso no reconhecimento e ampliação de conhecimentos sobre a diversidade cultural religiosa, propiciando o respeito e tolerância às diferenças em concomitância com a Base Nacional Comum Curricular.

Para Catão, o pluralismo, mais do que o reconhecimento da pluralidade, “consiste propriamente em encarar a aceitação do outro e a diversidade cultural como um dado positivo de cultura e de civilização” (CATÃO, 1993, p. 6). O pluralismo supõe pluralidade, conforme Blanck (1999). Cada indivíduo tem uma identidade, e pode-se dizer que a religiosidade, a fé e a religião reafirmam essa identidade no ser humano, características presentes em todas as culturas, embora cada grupo tenha sua individualidade, que o torna singular num contexto plural. Por isso as abordagens do tema nas unidades escolares fazem do ensino religioso um componente curricular tão importante, que “não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa.” (FONAPER, 1997, p. 11). Os estudos de ensino religioso estão mais avançados em alguns estados, como Santa Catarina, encontrando-se ali algumas experiências no ambiente escolar (SANTA CATARINA, 1998).

[55] Dranda em Ciências da Religião pela PUC Minas. Professor da Educação Básica da PMVV e Estado do Espírito Santo. Contato: patriciatostes2014@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

O Brasil se beneficia do pluralismo cultural pelo contexto histórico. Desde a colonização, o pluralismo religioso tem inferências significativas na área da educação (KOCH, 2007). O ensino religioso colabora com a reflexão sobre a importância da prática da tolerância, da aceitação do diferente, nos aspectos religioso, sexual, social e racial. Para Sacristán (1995, p. 82), a "capacidade da educação de acolher a diversidade" é a manifestação de um currículo multicultural. Justifica-se que a globalização e os avanços tecnológicos favorecem a visão pluralista de um universo social diversificado, em que convivem diversas culturas.

2 Fundamentação teórica

Na nossa sociedade globalizada encontraremos diferentes manifestações de paradigmas, Libânio (1996) leva a refletir que a sociedade está em constante processo de transformação, cujos vários aspectos influenciam o nosso meio, reorientando paradigmas.

O ensino religioso procura elaborar dentro da Base Nacional Comum Curricular, oportunidades de aprendizagens, diálogo, respeito e o acolhimento das características culturais, religiosas ou não, objetivando a interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Participando efetivamente na formação integral dos estudantes, despertando os estudantes para a convivência social democrática e cidadã (BRASIL, 2017).

Para fundamentar a disciplina de ensino religioso, que se apresentou ao longo da história da educação brasileira, compondo a área do conhecimento enquanto parte integrante da formação básica do cidadão e assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa, desde a Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997). Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/210 reconhecendo o Ensino Religioso como uma das cinco áreas do conhecimento do Ensino Fundamental.

3 Metodologia

1ª etapa – Despertar a problematizarão do tema através do levantamento dos referenciais teóricos, conforme apresentado no item anterior, objetivando a reflexão dos clássicos e especialistas sobre o tema abordado. Através de livros, artigos científicos. Assim, possibilitará fundamentar a pesquisa.

ISSN - 2447-7850 (online)

2ª etapa – Elaborar a contextualização do tema abordado “Os benefícios do pluralismo e o ensino religioso”, que consiste na pesquisa descritiva, objetivando caracterizar comportamentos já apresentados através dos livros, artigos científicos salientando a necessidade do conhecimento e o despertar para os benefícios alcançados ao termos uma cultura pluralista religiosa e oportunizada nas aulas de ensino religioso, apresentando o aluno como protagonista de sua história.

3ª etapa – Preparar a abordagem da pesquisa de forma qualitativa, oportunizando a melhor forma de: Entender os benefícios oportunizados nas aulas de ensino religioso, como instrução para a formação do cidadão humanizado; Compreender e interpretar comportamentos diversidade cultural religiosa; Identificar possíveis soluções para promoção da cultura da paz; Descobrir as possibilidades de aplicações do BNCC.

4 Resultados e Discussão

A discussão da diversidade cultural religiosa em seus desafios resulta na busca da paz global é de tal relevância, que atendendo ao chamado da Organização das Nações Unidas (ONU), se reuniram em agosto de 2000, na cidade de Nova York, no Encontro de Cúpula Mundial de Líderes Religiosos e Espirituais pela Paz Mundial que contou com a presença de lideranças religiosas para firmarem o compromisso com a Paz Global (BRASIL, 2004).

Dentre os benefícios trazidos pela discussão da diversidade cultural religiosa, temos a disciplina do ensino religioso que estão em sua contextualização e abrangência de várias áreas de conhecimento, facilitando a interdisciplinaridade. Com isso analisa-se o conhecimento em outros ângulos, facilitando o ensino e o aprendizado. Nas abordagens culturais de todos os povos a religiosidade que se faz presente, na forma de mitos, rituais e na própria vivência do povo na contemplação do transcendente, conteúdos abordados em sala de aula para favorecer o conhecimento e o respeito da nossa pluralidade religiosa e também as diversidades em nosso cotidiano. Os direitos humanos estão representados pela moral, ética e cultura da paz, e os valores humanos de cada povo são aplicados em sala de aula, para uma reflexão da construção da cidadania.

5 Considerações Finais

ISSN - 2447-7850 (online)

Considerando a necessidade de educação, qualificação para o mercado de trabalho, conhecimento dos direitos para fins de formação de cidadãos conscientes e reflexivos, percebe-se um grande benefício nas aulas de ensino religioso proporcionado pelo conhecimento da pluralidade religiosa, em que o respeito faz parte da construção da cidadania. O convívio sadio é estimulado por meio da aplicação dos valores próprios de cada indivíduo.

O pluralismo em vários aspectos individuais e socioculturais. O indivíduo é levado a um diálogo enriquecedor e humilde, em que reine a busca constante da compreensão do diferente, com o sincretismo universal se aproximando do pluralismo. O pluralismo é fruto do nosso tempo, da sociedade que transita para outra época histórica de “mundialização” (VIGIL, 2006), mas carrega em si vestígios de tempos passados. Nesse novo tempo o povo não adquire simplesmente novos conhecimentos para somar com o que já tinham, mas acontece algo profundamente mais significativo: o novo conhecimento adquirido transforma o conhecimento anterior do povo a respeito de si mesmo, da sua cultura e de sua religião, trocando os centros abstratos e únicos de entendimento e abdicando da própria centralidade. “É uma mudança epistemológica que tem consequências revolucionárias no que se refere ao pluralismo cultural religioso”.[56]

Palavras-chave: BNCC. Direitos Humanos. Diversidade Cultural. Ensino Religioso. Pluralismo Religioso.

Referências

BLANCK, Roseli. **O ensino religioso mediante a pedagogia de projetos face à pluralidade cultural religiosa brasileira**. Dissertação (Mestrado em Teologia) Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 1999.

BRASIL. **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.

BRASIL. **Cartilha da diversidade religiosa e direitos humanos**. Brasília: 2004.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

[56] XIIª ASSEMBLEA GENERAL (1978, p. 14.)

ISSN - 2447-7850 (online)

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.

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.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.475/97**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Lei+n%C2%BA+9.475+de+22+de+Julho+de+1997>. Acesso em: 1 mar. 2018.

CATÃO, Francisco. **A educação no mundo pluralista:** por uma educação da liberdade. São Paulo: Paulinas, 1993 a.

FONAPER, Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso**. 2 ed. São Paulo: Ave Maria, 1997.

KOCK, Simone Riske. **Discurso e ensino religioso:** um olhar a partir da diferença. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB. 2007.

LIBANIO, J. B. Diferentes paradigmas na história da teologia: In: _____. **Teologia e novos paradigmas**, São Paulo: Loyola, 1996.

UNESCO. Disponível em: <http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/unesco/>. Acesso em: 7 jul. 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural orientação sexual. Brasília. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2017.

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

SANTA CATARIANA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina:** educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

VIGIL, José Maria. **Teologia do pluralismo religioso**, São Paulo: Paulus, 2006.

XIIª ASSEMBLEA GENERAL. **La Universidad Católica camino del pluralismo cultural al servicio de la Iglesia y de la Sociedad**. Federación Internacional de las Universidades Católicas. Porto Alegre, 21-24 de agosto de 1978, p. 14.

ISSN - 2447-7850 (online)

ENSINO RELIGIOSO E CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES: a contribuição do mestrado profissional da Faculdade Unida de Vitória (2012-2018)

José Mário Gonçalves [57]

1 Introdução

A presente comunicação tem como objetivo apresentar a contribuição do Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória para o diálogo entre o Ensino Religioso e as Ciências das Religiões. A partir de um levantamento feito com as dissertações defendidas no âmbito desse curso entre 2012 e 2018 que tratam diretamente do Ensino Religioso e fazendo uma avaliação dos temas e problemas discutidos nestes trabalhos, procuramos observar de que maneira essas pesquisas têm ajudado a aprofundar, desde uma perspectiva interdisciplinar, a discussão sobre o Ensino Religioso escolar numa sociedade laica.

2 Fundamentação teórica

A definição do que seja(m) a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) está longe de ser um consenso. Basicamente, existem duas questões em torno da nomenclatura: se estamos falando de uma diversidade de disciplinas que se debruçam sobre um objeto comum – "Ciências da Religião" – ou se estamos nos referindo a um saber autônomo que trata de forma própria o seu objeto – "Ciência da Religião" (MENDONÇA, 2004, p. 18). O Documento de Área da Capes de 2016 faz uso da expressão "Ciência(s) da(s) Religião(ões)", (BRASIL, 2016). Em 2017, a área é renomeada para "Teologia e Ciências da Religião", mas nenhuma discussão teórica é feita a respeito dessa mudança e o Relatório de Avaliação Quadrienal mantem o uso plural, refletindo a variedade dos cursos existentes no Brasil (BRASIL, 2017). A Faculdade Unida de Vitória denominou o seu curso de "Mestrado Profissional em Ciências das Religiões", preferindo assim deixar-se aberto para diferentes abordagens teóricas.

[57] Doutor em História pela UFES. Professor do Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória. mario@faculdadeunida.com.br

ISSN - 2447-7850 (online)

Além desse problema surge a questão de sua relação com a Teologia: se ambas tratam do mesmo objeto (a religião) o que as fariam diferentes? A resposta mais comum é: enquanto a Teologia trata a religião a partir "de dentro", de modo que o teólogo está pessoalmente comprometido com o campo religioso que estuda, a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) trata(m) o seu objeto a partir "de fora", e o cientista da religião não se compromete com o fenômeno religioso que estuda (GRESCHAT, 2005, p. 155-156). No Documento de Área de 2016 a CAPES caracteriza o/a pós-graduando/a em Teologia como aquele que

> [...] pesquisa a inteligência da fé, os conteúdos, as doutrinas, as tradições, os textos, as linguagens de tradições específicas, assim como as experiências que o ser humano desenvolve com o que reconhece e professa como sagrado, através do recurso a quaisquer outros saberes colaborativos, *a partir da perspectiva interna* e em diálogo com as demais ciências, com outras culturas, tradições e religiões, considerada a diversidade de abordagens teórico-metodológicas de escolas e campos de estudos teológicos (BRASIL, 2016, p. 9, grifo nosso).

Já o/a pós-graduando/a em Ciência(s) da(s) Religião(ões) é aquele que

> [...] pesquisa o fato religioso, a experiência religiosa, os fenômenos, as experiências, os conteúdos, as expressões, os textos, as tradições, as linguagens, as culturas religiosas e as tradições de sabedoria, *considerados em perspectiva externa*, em diálogo com outros saberes acadêmico-científicos, com ênfase em investigações de natureza qualitativa e quantitativa, podendo também ser de natureza teórica ou aplicada, a partir de abordagens teórico-metodológicas próprias das escolas que constituem o campo de estudos da(s) religião(ões), suas subáreas e disciplinas auxiliares (BRASIL, 2016, p. 9, grifo nosso).

Observa-se assim, que a CAPES assume como distinção entre Teologia e Ciência(s) da(s) Religião(ões) a diferença entre as perspectivas interna e externa de abordagem do fato religioso. Embora essa distinção deva ser problematizada – o que não nos compete nessa comunicação – é a partir dela que se propõe a relação entre Ensino Religioso e Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essa é uma demanda expressa, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, que afirma:

> O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, 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 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 (BRASIL, 2017b, p. 434, grifo nosso).

ISSN - 2447-7850 (online)

É também a partir dessa perspectiva que as pesquisas concluídas no curso do Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória se inserem. Tais trabalhos se vinculam à linha de pesquisa *Religião e Esfera Pública*, que focaliza "o lugar da religião na sociedade em geral e na esfera público-política em particular" (FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA, 2018).

3 Metodologia

A partir dos dados coletados junto à secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da Faculdade Unida de Vitória, referentes às dissertações defendidas entre agosto de 2012 e março de 2018, procuramos analisar: (a) a proporção de trabalhos realizados sobre a temática geral das relações entre religião e educação; (b) a proporção de trabalhos realizados sobre a temática específica do Ensino Religioso; (b) no tocante a estes últimos, os temas e problemas abordados, de modo a mapear as contribuições trazidas para a área do Ensino Religioso.[58]

4 Resultados e Discussão

De acordo com os dados informados pela secretaria do PPGCH, foram defendidas 214 dissertações entre agosto de 2012 e março de 2018. Considerando as áreas de conhecimento do CNPq e os temas dos trabalhos defendidos, temos a *Tabela 1*:

Tabela 1 – Trabalhos defendidos por área de conhecimento (2012-2018).

Área de Conhecimento	***Total***	***%***
Ciências Humanas	160	74,8
Ciências Sociais Aplicadas	37	17,3
Ciências de Saúde	09	4,2
Linguística, Letras e Artes	07	3,3

[58] Um mapeamento mais amplo da produção discente do Mestrado profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória pode ser encontrado em OLIVEIRA; BROTTO, 2018. Neste artigo, os autores partem dos mesmos dados para mapear o quantitativo de alunos matriculados, a interdisciplinaridade, a regionalidade das e as temáticas dos trabalhos defendidos, no período de 2011 a 2016. Os resultados apresentados nessa comunicação diferem daqueles em virtude de acrescentar os trabalhos defendidos em 2017 e início de 2018, além de procurar analisar, especificamente, as dissertações que versam sobre o Ensino Religioso.

ISSN - 2447-7850 (online)

Ciências Agrárias	00	0,0
Engenharias	00	0,0
Ciências Biológicas	01	0,4
Ciências Exatas e da Terra	00	0,0
Total	**214**	**100**

Conforme constataram Oliveira e Brotto (2018, p. 202), a ampla maioria das pesquisas continua sendo na área das Ciências Humanas (74,8%), seguida de longe pela área das Ciências Sociais Aplicadas (17,3%). Ciências da Saúde (4,2%) e Linguística, Letras e Artes (3,3%) possuem menos de uma dezena de trabalhos apresentados e Ciências Biológicas (0,4%) aparece como área de uma das dissertações defendidas. As demais áreas não são contempladas.

Quando nos debruçamos na área das Ciências Humanas, nas quais se insere a Educação e o Ensino Religioso, temos a *Tabela 2*:

Tabela 2 – Trabalhos defendidos na área de Ciências Humanas (2012-2018).

Área de Conhecimento	***Total***	***%***
Antropologia	05	3,1
Ciências Políticas	03	1,9
Educação	78	48,8
Filosofia	09	5,6
Geografia	05	3,1
História	08	5,0
Psicologia	08	5,0
Sociologia	24	15
Teologia	17	10,6
Outros	03	1,9
Total	**160**	**100**

Como também verificaram Oliveira e Brotto com os dados coletados até 2016 (2018, p. 203), a maioria dos trabalhos da área de Ciências Humanas se deu na subárea da Educação (48,8%). Quando consideramos o total de trabalhos na subárea de Educação que tratam especificamente o Ensino Religioso, temos um total de 65 dissertações defendidas, o que equivale a quase 84% dos trabalhos na Educação e a aproximadamente 30% da

ISSN - 2447-7850 (online)

produção total, ou seja, quase um terço das dissertações escritas no âmbito do Mestrado Profissional.

Se considerarmos a distribuição desses números por cada ano pesquisado, temos os dados da *Tabela 3*. É importante considerar, nestes dados, que no ano de 2012 foram defendidos um total de apenas 04 trabalhos no Mestrado Profissional da Unida, que começou a funcionar em janeiro de 2011 e que os dados de 2018 dizem respeito ao período de janeiro a março, quando foram defendidas somente 09 dissertações, não sendo portanto, o retrato do ano que ainda está em curso. Desconsiderando-se o primeiro e o último ano, o maior número de trabalhos foi defendido em 2014 (29,5%) e o menor em 2013 (7,7%).

Tabela 3 – Trabalhos defendidos sobre o Ensino Religioso por ano (2012-2018).

Ano	*Total*	*%*
2012	01	1,5
2013	05	7,7
2014	19	29,5
2015	17	26,1
2016	07	10,7
2017	15	23,0
2018	01	1,5
Total	**65**	**100**

Por fim, analisemos os temas que foram tratados nestes 65 trabalhos sobre o Ensino Religioso. O resultado pode ser conferido na *Tabela* 4:

Tema	*Total*	*%*
Ensino Religioso na Escola Pública	11	17
Tolerância e Diversidade	11	17
Formação Docente	11	17
Cidadania/Ética/Direitos Humanos	07	11
Interdisciplinaridade	05	7,5
História do Ensino Religioso	04	6,1
Laicidade/Confessionalidade	04	6,1
Epistemologia do Ensino Religioso	04	6,1
Legislação do Ensino Religioso	04	6,1

ISSN - 2447-7850 (online)

Didática e Prática Docente	04	6,1
Total	**65**	**100**

Observa-se que existe uma grande variedade de temas que foram abordados pelos pesquisadores, com destaque para a questão da oferta do Ensino Religioso na escola pública, a questão da tolerância e da diversidade e questão da formação docente. Todos os temas tratados, entretanto, podem ser considerados relevantes e estão presentes nos diversos encontros, congressos e simpósios que tratam do Ensino Religioso, bem como nos muitos artigos e livros que têm sido escritos sobre o assunto. Note-se ainda que cada um dessas temas mobiliza uma diversidade de campos de saber, tais como a História, o Direito, a Filosofia, a Pedagogia e entre outros, o que se coaduna com uma boa formação em Ciência(s) da(s) Religião(ões).

5 Considerações Finais

Como foi possível demonstrar, o Mestrado Profissional em Ciências da Religião da Faculdade Unida de Vitória tem dado uma importante contribuição para a abordagem do Ensino Religioso à luz da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Considerando as indefinições ainda existentes sobre esse componente disciplinar e a necessidade de aprofundar o debate sobre os seus fundamentos epistemológicos, sobre a sua relação com a escola pública e com o Estado laico, bem como sobre a formação docente, para citar as polêmicas mais recorrentes, acreditamos que a Faculdade Unida ainda poderá contribuir bastante para essa discussão.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Ciência(s) da(s) Religião(ões). Mestrado Profissional. Interdisciplinaridade. Educação.

Referências

MENDONÇA, Antônio Gouvea. Ciências da religião: de que mesmo estamos falando? **Revista Ciências da Religião-História e Sociedade**, v. 2, n. 2, 2010, p. 15-34.

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

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **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 12 ago. 2018.

_____. **Relatório da Avaliação Quadrienal - Ciências da Religião e Teologia.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Ci%C3%AAncias-da-Religi%C3%A3o_relatorio-de-avalicao-2017_final.pdf>. Acesso em 12 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum do Ensino Básico**. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 12 ago. 2018.

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA. **Mestrado Profissional em Ciências das Religiões**. Informações Gerais. Disponível em: < http://www.faculdadeunida.com.br/site/cursos/mestrado/informacoes-gerais>. Acesso em 12 ago, 2018.

OLIVEIRA, David Mesquiati de; BROTTO, Julio Cezar de Paula. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no Mestrado Profissional (MP): um estudo de caso do MP em Ciências das Religiões da Faculdade Unida (UNIDA). **Estudos de Religião**, v. 32, n. 1, 2018, p. 191-210.

ISSN - 2447-7850 (online)

GT 4: DIREITOS HUMANOS, INTERCULTURALIDADE E DIVERSIDADE RELIGIOSA

Coordenação:

Dranda. Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas (PUC/SP)

Me. Eliston Terci Panzenhagen (IPREV/SC)

Dr. Kenner Terra (UNIDA)

Dranda. Sonia Maria Dias (Faculdades EST)

A intenção deste GT é debater e proporcionar o intercâmbio de pesquisas e práticas acerca das inter-relações entre direitos humanos, interculturalidade e diversidade religiosa. Acolhe trabalhos das diversas áreas do conhecimento e contextos socioculturais que favoreçam a visibilização de problemáticas e a gestação de propostas de superação de violências e intolerâncias de cunho religioso.

ISSN - 2447-7850 (online)

BNCC PARA O ENSINO RELIGIOSO, POSSÍVEL PROPOSTA EDUCACIONAL INCLUSIVA DE PROMOÇÃO DE RESPEITO À DIVERSIDADE

Marcos Porto Freitas da Rocha [59]
José Geraldo da Rocha [60]

1 Introdução

Neste trabalho apresenta-se uma pequena parte de pesquisa de doutorado em Humanidade Culturas e Artes que se encontra em desenvolvimento. Nele são abordados a possibilidade de utilização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), como instrumentos componentes de uma proposta educacional inclusiva utilizando o Ensino Religioso como apresentado na BNCC para promover igualdade e respeito à diversidade no contexto escolar.

Inicialmente é realizada uma breve exposição do lugar do Ensino Religioso e sua relação com o respeito, a tolerância e a intolerância religiosas, como a BNCC se desenvolveu no sentido de dirimir estas questões no ambiente escolar.

As metodologias elencadas são da pesquisa documental e bibliográfica por entendermos que se faz necessária tanto a análise dos documentos supramencionados, como a análise de textos que abordam os temas relacionados.

Os objetivos são avaliar a possibilidade de utilizar tanto a BNCC como a DUDH como instrumentos de mediação de situações de intolerância religiosa e para a construção de conhecimento que contribua para uma formação discente que prime pelo respeito à diversidade religiosa.

[59] Prof. Ms. Marcos Porto Freitas da Rocha. Doutorando e Mestre em Humanidades Culturas e Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio, Especialista em Ciências da Religião pela Faculdade São Bento do Rio de Janeiro e Bacharel em Teologia pelo Instituto Metodista Bennet/RJ. Professor UNIGRANRIO / Assistente em Administração UFRJ. porto.marcos@gmail.com

[60] Prof. Dr. José Geraldo da Rocha. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1ª-UNIGRANRIO/FUNADESP, Prof. Adjunto Dr. no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes. Líder do Grupo de Pesquisa Relações Raciais, Desigualdades Sociais e Educação-CNPq. rochageraldo@hotmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

2 O lugar do Ensino Religioso - Respeito, Tolerância e Intolerância

Em tempos de tantas intolerâncias, abordar questões relacionadas ao Ensino Religioso, ao nosso ver, parece extremamente pertinente na sociedade brasileira. Pretendemos apresentar breves conceitos de respeito, tolerância e intolerância, o uso da BNCC para dirimir estas questões, bem como servir de instrumento de inclusão e promoção de respeito à diversidade religiosa.

Para Norberto Bobbio (2002) a ideia de tolerância surgiu e desenvolveu-se no terreno das controvérsias religiosas. Porém, ao contrário, as diversas formas de intolerância ocasionaram guerras que perduraram por séculos. Desse modo, o termo foi entendido na tradição da Igreja Católica Apostólica Romana, bem como por filósofos laicos num sentido limitativo como uma espécie de aceitação, por razões de conveniência prática, de um erro. E ao mesmo tempo, o respeito é dirigido àquilo que se considera um bem e o comportamento adequado frente ao outro. Já a tolerância é exercida perante o que se considera um mal, que prudentemente é suportado (BOBBIO, 2002).

Desse modo, quando o respeito não é possível, tolera-se. A partir disto podemos propor que a palavra tolerância deriva do fato de ser compreendida como expressão de um estado de indiferença. Seria uma atitude de precaução em relação ao direito de liberdade de cada um. Isso acarreta à tolerância, apesar de aceitação de algo não ideal, desenvolver um sentido positivo, tornando-se então uma virtude. Enquanto a intolerância, considerada antônimo à tolerância positiva, torna-se um vício.

Ainda recorrendo a Norberto Bobbio (2002), consideramos sempre negativa a intolerância que é contrária à tolerância positiva, como uma contrição das consciências em termos práticos ou como uma afirmação dogmática de uma verdade absoluta.

Carlos Roberto Jamil Cury possui uma visão pessimista sobre o Ensino Religioso e nos provoca com seu olhar sobre o que acredita representar o Ensino Religioso como componente curricular nas escolas. Para ele, oculta-se por trás do E.R. uma dialética entre secularização e laicidade relacionada à contextos históricos e culturais precisos.

Concordamos que nos muitos séculos de história, até os dias atuais, na religião apresenta-se um paradoxo que, por um lado, pode ajudar as pessoas a viverem melhor e encontrarem esperanças, mas que por outro, pode ser utilizada para excluir e dividir grupos. A existência de polêmicas acerca da intolerância religiosa tem sido motivo de sofrimentos e de guerras, no Brasil e no mundo.

ISSN - 2447-7850 (online)

A Base Nacional Comum Curricular é instrumento que pode ser utilizado para dirimir questões políticas, ou mesmo para amenizar possíveis hegemonizações religiosas no cotidiano escolar, e estabelece, entre outras questões que cabe ao Ensino Religioso abordar os conhecimentos religiosos utilizando-se de pressupostos éticos e científicos, sem privilegiar nenhuma crença ou convicção. O que implica abordar esses conhecimentos a partir das diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (BRASIL, 2017).

A pesquisa e o diálogo são adotados pelo E. R., no Ensino Fundamental, como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, tendo como objetivo o desenvolvimento de competências específicas. Assim, intenciona problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, visando combater a intolerância, a discriminação e a exclusão (BRASIL, 2017).

3 Metodologia

Optamos pela pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como fontes a Base Nacional Comum Curricular, a Declaração Universal dos Direitos Humanos bem como textos de autores que abordam os temas inclusão, tolerância, Ensino Religioso e cotidiano escolar.

A pesquisa bibliográfica fundamentalmente se utiliza das produções de diversos autores acerca de um determinado assunto, e a pesquisa documental analisa materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reanalisados em conformidade com os objetos da pesquisa (GIL, 2008).

Em concordância com Gil, Severino afirma que a pesquisa documental tem como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não apenas documentos impressos, mas sobretudo outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais, etc. Nestes casos, “os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria prima, a partir da qual o pesquisador desenvolverá sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 123).

ISSN - 2447-7850 (online)

4 Resultados e Discussão

Em se tratando de educação é preciso considerar como princípio que inclusão é a ideia de que todas as pessoas têm o direto de se educar juntos em uma mesma escola, sem que esta exija requisitos para ingresso e não selecione os alunos, garantindo o acesso e a permanência com sucesso, dando condições de aprendizagem a todos os seus alunos.

Carvalho define a proposta inclusiva como “aquela que pressupõe uma nova sociedade na qual exista uma escola diferente e melhor do que a que a existente” (CARVALHO, 2002, p.106). Para que uma escola mude sua prática educativa, será necessário desenvolver estratégias de ensino diferenciadas que possibilitem ao aluno a aprender e se desenvolver adequadamente. Somente declarar-se inclusiva não torna uma escola e uma sociedade inclusiva de fato.

O respeito à diversidade é um dos valores de cidadania importantíssimos, ele preconiza que é fundamental valorizar cada pessoa, independentemente de a qual religião pertença, tendo consciência da contribuição de cada uma delas ao longo da história da sociedade brasileira. Assim, as diferentes expressões religiosas devem ser consideradas na escola, em especial na escola pública.

Para melhor entender este novo universo conceitual e de conteúdo, Maria José Lopes Silva oferece argumentos que corroboram a presença de conteúdos do Ensino Religioso como contribuição para abordar a diversidade presente na escola, bem como a interdisciplinaridade.

> Ensino de religiões, estudo de diversidades, exercícios de alteridade: estes sim podem ser conteúdos trabalhados na escola pública. Da mesma forma que o professor de literatura faz referência a diversas escolas literárias; da mesma forma que o professor de História enfatiza diversos povos, assim o ensino de religiões deve enfatizar diversas expressões religiosas, considerando que as religiões fazem parte da aventura humana (SILVA, 2002, p. 140).

É imprescindível que a escola valorize os fenômenos religiosos como patrimônio cultural e histórico, discutindo princípios, valores, diferenças, propondo o conhecimento e a compreensão do outro. Por isso é importantíssimo que o professor aborde e estimule atitudes de tolerância e respeito às diferenças com os alunos, desenvolvendo um trabalho com a diversidade religiosa.

E ele pode utilizar-se das aulas de Ensino Religioso para fazê-lo, aproveitando também quaisquer outras situações em outras áreas de conhecimento, cuidando em refletir

ISSN - 2447-7850 (online)

com os alunos sobre o maior número possível de expressões religiosas existentes na sociedade, visando garantir o direito de livre expressão religiosa, evitando o proselitismo ou intolerância religiosa.

Ao abordar estas questões, especialmente nas aulas de Ensino Religioso, é vedada qualquer forma de proselitismo ou expressão de preferência ou ainda favorecimento de qualquer credo dentro da escola, pois a escola pública não é confessional e, portanto, não pode se reduzir a nenhum tipo específico de religião, o que pode redundar em crime de discriminação e desrespeito ao princípio da laicidade do estado. Segundo a LDB 9394/96, no artigo 33:

> O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurando o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1996).

Somado a isto, a liberdade religiosa é um dos direitos fundamentais da humanidade, afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu art. XVIII:

> Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou particular (ONU, 2009).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 5º, inciso VI afirma que 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 as suas liturgias” (BRASIL, 1988). Ainda que a parte final do inciso se refira especificamente aos locais de culto, como a liberdade de consciência e de crença é declarada inviolável, é imprescindível compreender que a escola não pode impedir que seus frequentadores expressem sua religiosidade com liberdade e respeito aos demais.

Deve ser considerado que uma pessoa não se despe de sua crença porque adentrou um espaço público laico, pois esta bagagem cultural é intrínseca a identidade pessoal do indivíduo. Entretanto, é preciso cuidar para que não se cometa discriminação quanto às diversidades religiosas existentes, mantendo equilíbrio e imparcialidade, necessários a uma educação de qualidade. É um grande desafio para a escola pública orientar à comunidade escolar à reflexão sobre a diversidade da cultura plurirreligiosa brasileira.

ISSN - 2447-7850 (online)

Para Heerdt e Coppi (2003), é fundamental que as escolas incentivem os educandos a conhecer a sua própria religião, a ter interesse por outras formas de religiosidade, valorizando cada uma e respeitando a diversidade religiosa, sem nenhum tipo de preconceito.

A escola pública precisa trabalhar para ampliar seus limites visando o alcance de vários tipos de culturas religiosas, combatendo os preconceitos, desmistificando as falsas concepções e fazendo com que todos sejam ouvidos e respeitados, pois intolerância religiosa é desrespeito aos direitos humanos e crime. Conforme o Código Penal Brasileiro em seu artigo 208 tipifica de crime contra o sentimento religioso, punível detenção de um mês a um ano ou multa, “escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso” (BRASIL, 1940).

Desse modo, cada cidadão precisa assumir uma postura do respeito pelo ser humano, independente de religião ou crença, tendo consciência de que cada pessoa pode fazer sua opção religiosa e manifestar-se livremente de acordo com os princípios de cada cultura, e a escola tem o papel de ensinar sobre esta postura cidadã.

Esta é, dentre outras, uma das grandes contribuições da BNCC, pois ela não apenas apresenta uma proposta de conteúdo que pretende contemplar a maior diversidade religiosa possível, como auxilia o desenvolvimento de projetos que tornem conhecidos os aspectos de matrizes religiosas marginalizadas ou vítimas de preconceito, permitindo às gerações de educandos constituírem uma sociedade com menos intolerância e que respeite a multiplicidade cultural presente no Brasil.

5 Considerações Finais

Entendemos que a incluir é mais que meramente matricular um aluno na escola, mas envolve oportunizar seu pleno desenvolvimento enquanto cidadão, oferecendo aos educandos a possibilidade de construção de conhecimento amplo sobre si mesmo, os outros e a sociedade. Isto, em termos de conhecimento religioso, se dá através de um conteúdo amplo que abarque a multiplicidades culturais presentes na sociedade brasileira.

Identificamos que a Base Nacional Comum Curricular se apresenta como ferramenta que auxilia ao educador de modo a orientá-lo no desenvolvimento de um prática educacional inclusiva que reflita não na transmissão de valores e dogmas religiosos ainda que plurais, mas sim na mediação da construção do conhecimento a partir do que o educando já apresenta

ISSN - 2447-7850 (online)

como bagagem cultural e conceitual construída em seu meio social, e os conhecimentos propostos no currículo escolar, de modo a perceber a riqueza existente na diversidade.

Esta riqueza compreende não apenas as diferentes entres as matrizes, mas também as similitudes que podem ser aproveitadas como pontes de diálogo entre os educandos, para a valorização do diverso como algo precioso, necessário e importante.

Esta atuação docente deve respeitar os princípios constitucionais de laicidade e de liberdade religiosa sem exceder seja para uma ou outra perspectiva, sob o risco de se perder a principal característica da escola, a de espaço privilegiado de construção do conhecimento humano.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino Religioso. Diversidade Religiosa. Respeito à Diversidade.

Referências

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: UNESP, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 183-213, dez. 2004. p. 183.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 2.848 de 07 de dezembro de 1940**. Institui o Código Penal Brasileiro. art. 208. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm> Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018, 16h30min.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 12 mar. 2018, 09h00min.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018.

ISSN - 2447-7850 (online)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed.São Paulo: Editora Atlas, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria José Lopes. As exclusões e a educação. In: TRINDADE. Azoilda Loretto da, SANTOS. Rafael dos (orgs.). **Multiculturalismo:** mil e uma faces da escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 140.

ISSN - 2447-7850 (online)

GT 5: ESTADO, LAICIDADE E ENSINO PÚBLICO

Coordenação:

Dr. Ademir Valdir dos Santos (UFSC)

Dr. Douglas Ferreira Barros (PUC-Campinas)

Dr. Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ)

Dra. Rosângela Siqueira da Silva (UEA)

Neste GT se objetiva visibilizar estudos que versem sobre Estado laico, liberdade religiosa, aspectos jurídicos da laicidade estatal, confessionalismo versus reconhecimento da diversidade religiosa na escola pública. Também quer fomentar propostas político-pedagógicas que favoreçam a laicidade da escola, o respeito à diversidade religiosa e não religiosa, o aprendizado da convivência e do diálogo com distintas concepções, identidades e diferenças.

ISSN - 2447-7850 (online)

ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: do nosso bairro ao mundo. Um projeto Institucional com os Primeiros Anos do Ensino Fundamental

Katilene Willms Labes [61]
Giana da Costa [62]

1 Introdução

A Escola de Educação Básica Professor Rudolfo Günther está localizada na localidade de Gaspar Alto, no município de Gaspar/SC. É uma escola rural, composta por turmas multisseriadas com atendimento de educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental e que atualmente tem 53 crianças matriculadas, as turmas são organizadas da seguinte maneira: Pré e primeiro ano juntos, segundo e terceiro ano juntos e quarto e quinto ano em outra sala.

As ações pedagógicas da escola são baseadas na Proposta Curricular do Município de Gaspar, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para cada uma das áreas de ensino, na Base Comum Curricular Nacional e na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino. Neste sentido a escola defende como diretrizes pedagógicas: Respeito à diversidade religiosa e Respeito e estudo da diversidade cultural. Além disso, no PPP da escola constam entre os objetivos específicos “Desenvolver a participação democrática; e Favorecer o exercício da cidadania criticamente”, e como objetivo geral:

> Garantir a universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso dos alunos e alunas nesta unidade escolar. Promover o exercício da cidadania a partir da compreensão da realidade para que possamos contribuir na construção do aluno-cidadão, envolvendo família e escola.[63]

[61] Mestra em Teologia e especialista em Educação, Diversidade e Cultura Indígena pela Faculdades EST. Graduada em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso pela FURB. Professora de Ensino Religioso na Rede Municipal de Educação de Gaspar/SC. Contato: profkatilene@gmail.com

[62] Especialista em Educação Infantil, séries iniciais e Gestão escolar pela Faculdade de Educação de Joinville. Graduada em Pedagogia anos iniciais pela FURB – Universidade Regional de Blumenau e Normal Superior pela Uniasselvi – Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Diretora Escolar na Rede Municipal de Educação de Gaspar/SC. Contato: profgiana@hotmail.com

[63] Projeto Político Pedagógico da Escola Professor Rudolfo Günther, 2018, p.08.

ISSN - 2447-7850 (online)

Desde 2016 a unidade escolar adotou como estratégia de ensino aprendizagem a elaboração e aplicação de projetos interdisciplinares e anuais. Para o ano de 2018, o corpo docente juntamente com demais funcionárias da escola definiu o tema diversidade como eixo principal de atuação. A decisão por este tema se sustenta nas análises do Projeto Político Pedagógico da escola, destacadas acima, e na busca por suprir lacunas que os projetos anteriores não puderam alcançar plenamente.

O anseio, que acompanha a elaboração do projeto institucional de 2018, é contribuir para a conscientização na comunidade escolar sobre o respeito às diferenças de cada um e uma, e de conhecermos diferentes culturas no nosso município, país e mundo. Neste trabalho queremos apresentar as reflexões realizadas pelo corpo docente que culminaram na organização deste projeto e descreveremos algumas das atividades pedagógicas realizadas até o mês de julho de 2018.

2 Fundamentação teórica

No Sul do Brasil, por ser uma região com presença massiva de descendentes de imigrantes europeus, por muitos anos propagou-se a ideia de que a presença de culturas não europeias é muito pequena ou nula. Segundo Silvio Coelho dos Santos, estudioso dos povos indígenas: “O sul tem a imagem, às vezes, de um Brasil particular: de um Brasil branco, rico e dominador” (SANTOS, 1987, p. 16). Entretanto, as estatísticas mostram que a terceira maior etnia indígena do Brasil, a etnia Kaingang, está localizada justamente nos estados do sul, acrescentando-se a estes o estado de São Paulo.

Na mesma direção que as estatísticas sobre os povos indígenas do sul, Ari Oro (2002) ao falar especificamente sobre o estado do Rio Grande do Sul, afirma que o estado é uma sociedade multiétnica e pluricultural construída no encontro de civilizações, e que neste território ocorreram, segundo o autor, “trocas culturais em diferentes direções, sendo uma delas a aproximação dos não-brancos, de diferentes etnias e de diferentes camadas sociais, às religiões afro-brasileiras” (2002, p. 361). Mesmo que o estudo de Ari Oro seja sobre o estado do Rio Grande do Sul, as constatações são aplicáveis a outras regiões de imigração europeia do sul do Brasil, caso desta comunidade escolar. Soma-se a este cenário de sincretismo cultural e religioso, o crescimento de movimentos migratórios dentro das regiões geográficas, e de semelhante modo, entre confissões religiosas tradicionais, pentecostais e neopentecostais. Em contrapartida, é comum no imaginário popular, a crença de que no sul

ISSN - 2447-7850 (online)

do Brasil há poucas manifestações culturais. Esse tipo de pensamento não se constrói por acaso, distorcer a realidade é uma estratégia antiga de dominação, coloca a vítima em situação ainda maior de vulnerabilidade e legitima as ações que agridem a dignidade da outra pessoa continuando com o processo de violação já iniciado.

Diante das dificuldades nas relações entre culturas que vivenciamos, faz-se necessário que as escolas unam forças para assegurar que cada povo mantenha sua identidade cultural. Não devemos fugir do progresso e do contato com outras culturas que este nos proporciona, entretanto, é necessário preparar as pessoas para conciliar o desenvolvimento com a sustentabilidade e valorização das culturas.

A cultura de um povo o define e o posiciona na história, deixar de expressar os valores e os costumes pode levar grupos sociais a perderem suas identidades e seus valores culturais. Esse movimento, associado à globalização, desvaloriza as culturas locais e cria relações de apropriação cultural sem que haja plena compreensão por parte dos agentes envolvidos. Trabalhar a diversidade nas escolas faz-se necessário por garantir que diferentes culturas subsistam, mesmo envolta de um mundo globalizado, capitalista e, muitas vezes, de imposição cultural.

A nova Base Comum Curricular apresenta dez competências a serem desenvolvidas no âmbito pedagógico. Essas competências são definidas para a mobilização de conhecimentos, conceitos, atitudes e valores, a serem exploradas no cotidiano da escola. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013).

Tendo em vista as mudanças sociais que ocorrem nas nossas sociedades, sentimos, enquanto profissionais da Escola de Educação Básica Professor Rudolfo Günther, a necessidade de explorar com as crianças e famílias um tema que envolva todos e todas, através de um projeto que trabalhe com valores éticos, respeito às diferenças, regras de convivência, identidade pessoal e cultural e conhecimento de diferentes culturas e povos do nosso estado, país e mundo. Isso a partir de uma perspectiva de reconhecimento e respeito a alteridade.

ISSN - 2447-7850 (online)

3 Metodologia

A Escola de Educação Básica Professor Rudolfo Günther atende uma pequena localidade do município de Gaspar que está afastada do centro da cidade cerca de 15 quilômetros, boa parte do trajeto é feito em estrada de barro e por ter maior proximidade com o município de Blumenau as famílias, e até mesmo profissionais da escola, realizam as atividades diárias em municípios vizinhos como Blumenau e Guabiruba. Dentro desse contexto há quem defenda não haver necessidade de discutir o tema diversidade, afirmando que a comunidade é uma amostra cultural simples e resumida de culturas oriundas da colonização europeia, e neste caso predominantemente alemã e polonesa.

De fato, o início da comunidade do Gaspar Alto se deu com a vinda de imigrantes alemães e poloneses que se instalaram na região no final do século XIX, as dificuldades de locomoção eram grandes por falta de estradas que ligassem a localidade às regiões próximas, o que provocou certo isolamento. Entretanto, nos dias atuais a comunidade possui quatro estradas que dão acesso às comunidades vizinhas nos municípios de Gaspar, Blumenau e Guabiruba. Além disso, no bairro estão instaladas duas empresas de porte médio que atraem pessoas de outras cidades e estados em busca de emprego. Como organismo vivo, a comunidade Gaspar Alto está constantemente exposta às mudanças sociais e culturais que podem ser constatadas, também, em outros espaços e regiões geográficas.

As lutas por igualdade, dignidade e equidade têm sido constantes em vários setores da sociedade, entre eles, e com destaque por sua importância e incidência na infância, encontra-se o ambiente escolar. A escola se apresenta como o lugar das diferenças, das falas diversas, da construção coletiva de conhecimentos, do universo em transformação e do acolhimento necessário para a construção de relações de respeito.

Com base nesses elementos, o projeto ‘Além dos muros da escola: do nosso bairro ao mundo’ busca resgatar a identidade cultural da comunidade do Gaspar Alto, situando as pessoas envolvidas das diferentes manifestações culturais presentes em contextos amplos como a cidade, o estado e o país. Para tanto, constatamos a necessidade de estudar as relações históricas dos diferentes povos que influenciaram e estiveram presentes na formação da cultura local desde o início da comunidade até os dias atuais, além de conhecer manifestações culturais que não estão presentes na comunidade escolar de forma tão intensa e próxima, e que contribuirão para a valorização das diferentes identidades e para a construção de relações cidadãs de respeito à alteridade.

ISSN - 2447-7850 (online)

O Projeto busca explorar a diversidade cultural existente no município de Gaspar e região, no Brasil e no mundo, proporcionando às crianças o contato com outras culturas e consequentemente com o diferente, favorecendo o desenvolvimento do respeito à alteridade e valorizando a identidade de cada pessoa e suas histórias de vida. Por se tratar de um projeto relacionado à diversidade cultural, pluralidade e identidade, aborda a valorização do ser humano, respeito ao próximo, regras de conduta/convivência, conhecimento de sua própria história entre outros itens, e sempre que possível de forma interdisciplinar.

A ideia do projeto começou a frutificar no final do ano de 2017, em uma reunião pedagógico em que o corpo docente ousou iniciar o planejamento para o ano seguinte. Pensar no tema se tornou a tarefa para o retorno às aulas em 2018 e nos meios informais os diálogos a respeito do tema continuaram mesmo durante o recesso escolar. Na primeira reunião pedagógica de 2018 o esboço do projeto foi apresentado para toda a equipe de colaboradores e colaboradoras da escola. Após diálogo chegamos a seguinte mapa conceitual:

O Tema Identidade, diversidade e pluralidade foi definido como eixo central do projeto, o qual foi organizado em três grupos temáticos a serem trabalhados em cada um dos três trimestres do ano letivo e, sempre que possível, através de ações interdisciplinares ficando estruturado da seguinte maneira:

1º trimestre - Identidade pessoal: Tempo livre e usos e costumes;

2º trimestre - História e patrimônio: Tradição religiosa, habitação, cor e raça.

3º trimestre - Festividades: Vestuário, Música e dança e gastronomia;

Os profissionais da escola possuem autonomia para definir como abordar o tema em cada componente curricular e os planejamentos são compartilhados com a

ISSN - 2447-7850 (online)

coordenação/direção da escola na busca por possibilidades de ações interdisciplinares e de unidade para o desenvolvimento do tema.

4 Resultados e Discussão

Neste espaço relataremos algumas das atividades pedagógicas que foram realizadas dentro do projeto Além dos muros da escola: do nosso bairro ao mundo. Para iniciar as discussões, no primeiro trimestre, propomos duas sessões de cinema com todas as crianças da escola, uma no período da manhã e outra no período da tarde, o filme escolhido foi “O extraordinário”. A partir do vídeo iniciamos uma conversa sobre as diferenças de cada pessoa. E as crianças foram desafiadas a montar bonecos de si mesmas, enquanto as crianças produziam seus bonecos intervenções foram feitas pela professora estimulando a percepção das diferenças físicas entre elas.

Num outro momento reunimos todas as crianças para uma contação de histórias com a obra: O Gato, a partir desta leitura as crianças foram estimuladas a falarem sobre seus sentimentos e a relação com a diversidade de sentimentos, e reações que estes provocam, em cada pessoa. Como atividade as crianças desenvolveram a técnica da arquicostura nos cercados da escola, e foram desafiadas a exporem seus sentimentos na arte e nas conversas possíveis durante a realização do trabalho manual, essa atividade foi direcionada as turmas de quarto e quinto ano.

No segundo trimestre, iniciamos o desenvolvimento de atividades relacionadas à festividades, músicas, danças, vestuário e gastronomia dentro da cultura dos diferentes povos, e paralelamente buscamos maneiras de valorizar as diferenças. Nas turmas do pré e primeiro ano desenvolvemos uma atividade pedagógica focada nas músicas e danças, tradicionais e atuais, de diferentes partes do mundo. As crianças foram convidadas a assistir

ISSN - 2447-7850 (online)

e dançar as músicas tradicionais de alguns países escolhidos de forma a contemplar todos os continentes. Enquanto as músicas e clipes passavam as crianças foram, constantemente, desafiadas a verificar as características das pessoas que apareciam, suas roupas e jeitos de dançar. Como resultado as crianças construíram retratos baseados nas características físicas verificadas nos vídeos. As tintas foram misturadas até chegar no tom que as crianças queriam e o comparativo com as cores de pele das crianças e da professora foram feitos conforme a misturas de tons iam surgindo.

Com as turmas de segundo e terceiro ano, uma das atividades desenvolvidas buscou valorizar as diferenças e as outras pessoas a partir dos conhecimentos. As crianças foram desafiadas a conversar com suas famílias sobre brincadeiras antigas e a ensinarem essas brincadeiras na escola para o restante da classe. Após as brincadeiras construímos uma pulseira de miçangas onde cada cor de miçanga representava uma aprendizagem que alguém diferente trouxe.

ISSN - 2447-7850 (online)

Todas as vivências estão sendo registradas numa espécie de passaporte, fazemos o paralelo com os países de onde determinado conhecimento ou tema vem e as crianças recebem uma bandeira para colar, representando que visitaram aquele país.

5 Considerações Finais

O projeto Além dos muros da escola: do nosso bairro ao mundo, ainda está em andamento, até o momento podemos perceber como as crianças estão envolvidas com as atividades, participam ativamente, demonstram gostar de conhecer o novo. A relação de estranheza muitas vezes está presente, e esses momentos se tornam oportunidades de aprendizagem, desconstrução e diálogo. Os conceitos do currículo escolar estão sendo desenvolvidos a partir do tema diversidade e entre profissionais e estudantes há a expectativa de dar continuidade no projeto durante o ano de 2019.

Palavras-chave: Diversidade. Respeito. Alteridade. Cultura. Ensino fundamental.

Referências

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Caderno de educação em direitos humanos.** Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

ISSN - 2447-7850 (online)

ORO, Ari. Religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul: passado e presente. **Estudos Afro-Asiáticos,** vol.24, no.2, Rio de Janeiro, 2002.

Projeto Político Pedagógico da Escola Professor Rudolfo Günther. 2018.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Índios e brancos no sul do Brasil:** A dramática experiência dos Xokleng. Porto Alegre: Movimento; Brasília: Minc/Pró-Memória/INL, 1987.

ANAIS
XV Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)
III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo
Vitória/ES, 13 a 15 de setembro de 2018.
ISSN - 2447-7850 (online)

ENSINO “DO” RELIGIOSO E LAICIDADE: princípios para uma educação da liberdade religiosa

João Felipe Reali Mai [64]
Diemerson Saquetto [65]

1 Introdução

A pesquisa intitulada “Ensino (do) religioso e laicidade: por uma educação da liberdade religiosa” trata-se de um estudo em nível de mestrado profissional em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. A pesquisa se insere na linha de pesquisa de “práticas educativas” e propõe o estudo dos conceitos de laicidade e pluralismo religioso dentro da disciplina de ensino religioso nas escolas públicas.

Considerando a escola como um espaço laico, o ensino religioso nas escolas deve respeitar a laicidade e a diversidade religiosa. Fornecer aos alunos o conhecimento sobre o que é laicidade, sua relação com o pluralismo religioso e possibilitar a reflexão desses temas aos alunos constitui, então, uma necessidade. A pesquisa objetiva contribuir com o ensino religioso escolar, através de uma proposta de ensino sobre a laicidade e o pluralismo religioso e, para isto, busca, também, identificar quais as representações sociais que alunos e professores de ensino religioso têm sobre o ensino religioso, a laicidade e o pluralismo religioso a fim de refletir sobre como o estudo desses conceitos pode contribuir para a formação dos alunos.

As pesquisas realizadas no âmbito dos mestrados profissionais têm por característica serem pesquisas aplicadas. A presente pesquisa prevê uma metodologia de ensino e a produção de material educativo para a disciplina de ensino religioso. O material educativo deverá ser aplicado em intervenção em sala de aula e validado pelos alunos através de instrumento produzido para isto.

[64] Mestrando em Ensino de Humanidades pelo IFES. Contato: joaofelipepsicologo@gmail.com

[65] Doutor em Psicologia. Diretor geral e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – *Campus* Vila Velha. Contato: saquettto@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

2 Fundamentação teórica

A perspectiva de ensino religioso que guia esta pesquisa é de uma abordagem calcada nas ciências da religião que constitua um verdadeiro "ensino do religioso" enquanto fenômeno histórico, cultural, e constitutivo de identidades (TEIXEIRA, 2011). Junqueira (2013) discute as origens do ensino religioso no Brasil a partir da educação católica dos jesuítas e seu desenvolvimento histórico que culmina em modalidades inter-religiosas na década de 1970. Em coerência com a modalidade inter-religiosa e com a adoção das ciências da religião como base para um ensino religioso pluralista, propõe-se a laicidade e o pluralismo religioso como temas possíveis de ser estudados dentro dessa disciplina. Teixeira (s.d.) aponta que o pluralismo religioso se faz cada vez mais perceptível e o contato entre diferentes tradições se torna inevitável. Diante disso, compreende-se que o conceito de laicidade é relevante para uma educação que afirme a diversidade e a liberdade religiosa.

Para trabalhar o conceito de laicidade e a construção histórica do Estado laico, assim como a relação desses com o pluralismo religioso, o presente estudo tem se baseado em Abumanssur (2016) e Lacerda (2014). Para os autores, o Estado laico surge devido ao pluralismo religioso e ao processo de secularização no Ocidente. Segundo Abumanssur (2016), a laicidade promove, ainda, maior liberdade para as religiões e a diversificação das ofertas religiosas presentes na sociedade. O estudo da laicidade, portanto, se mostra essencial para reflexão sobre o fenômeno religioso na atualidade.

Com o intuito de conhecer o que já é compartilhado pelos alunos e professores sobre a laicidade e o pluralismo religioso, assim como sua percepção sobre o ensino religioso, a pesquisa busca investigar quais as representações sociais que os alunos e professores têm sobre o ensino religioso, a laicidade do Estado e o pluralismo religioso. De acordo com Moscovici (2007) as representações sociais constituem um tipo de conhecimento convencional e prescritivo do real. Moura (1996) afirma que as representações sociais permitem a organização da realidade, produzem e determinam comportamentos e permitem a comunicação entre indivíduos. As representações sociais possuem um núcleo central que lhes garante estabilidade e elementos periféricos que ancoram a representação na vida concreta e, portanto, são mais flexíveis (SÁ, 1996).

A proposta de ensino adotada baseia-se na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e na pedagogia freireana. Tanto Vigotski (1991, 2003) quanto Freire (1996) entendem o ser humano como ser histórico.

ISSN - 2447-7850 (online)

A educação, segundo Freire (1987, 1996) serve à transformação social e deve ser conduzida a partir da realidade concreta da vida dos educandos, com o que concorda Vigotski (2003) quando afirma que a educação deve estar relacionada à vida e, quanto mais vinculada à vida concreta a prática educativa estiver, mais efetiva será. Vigotski (s.d.) defende que os conceitos científicos aprendidos na escola promovem o desenvolvimento psíquico da criança e sua consciência reflexiva, que se transfere, aos poucos, para os conceitos cotidianos. A relação dialética da educação é enfatizada por Freire (1987) que compreende que a educação deve ser democrática e de intercomunicação entre educador e educandos.

A prática educativa que se propõe por meio desta pesquisa configura-se ao mesmo tempo dialogal e adequada para a aquisição de conceitos científicos pelos alunos. Para tanto, a metodologia das novelas educativas e da comunidade de investigação baseadas em Matthew Lipman (Dinis, 2011; Lipman, 1990) se constituem como uma ferramenta possível para a promoção do diálogo através das novelas que aproximam a discussão à vida dos alunos e fornecem os conceitos que devem ser apreendidos e refletidos por eles. Na comunidade de investigação os alunos discutem e refletem sobre as novelas ou narrativas e o professor atua como facilitador e mediador, identificando quais os conceitos importantes para a reflexão dos alunos.

3 Metodologia

Este estudo trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que é realizada em duas etapas, sendo uma de caráter exploratório, na qual são investigadas as representações sociais de professores e alunos de ensino religioso sobre a laicidade, pluralismo e ensino religioso, e outra etapa de caráter interventivo, onde haverá aplicação do material educativo em sala de aula para avaliação e validação. Segundo Damiani (2012, p. 2) a pesquisa intervenção constitui “determinado tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam”.

São sujeitos da pesquisa alunos de quatro turmas do 9º ano do ensino fundamental de escolas da Superintendência Regional de Educação de Linhares, devidamente matriculados no ensino religioso, e, no mínimo cinco professores atuantes na disciplina. Para a identificação das representações sociais dos alunos são utilizados questionários de evocação livre de palavras. As evocações, posteriormente serão analisadas através do

ISSN - 2447-7850 (online)

software *openEvoc* desenvolvido para análise e processamento de dados de pesquisa em representações sociais através do método das evocações livres de palavras. A coleta de dados com os professores se dá por meio de questionários abertos que serão submetidos ao software *Iramuteq* para a análise dos dados. A interpretação dos dados será realizada através da teoria das representações sociais e subsidiará a produção do material educativo.

A etapa interventiva da pesquisa será realizada em uma das turmas de ensino religioso participantes da pesquisa através da aplicação prática do material educativo. Os dados nessa etapa serão obtidos através de instrumento elaborado para isso e da observação participante. O material será avaliado e validado pelo professor.

Em atenção às normas éticas referentes às pesquisas com seres humanos foram elaborados termos de assentimento para participantes menores de idade e termos de consentimento para os respectivos responsáveis legais e participantes adultos. Foi elaborada carta de anuência destinada à Superintendência Regional de Educação de Linhares para a autorização da pesquisa. A pesquisa inclui riscos mínimos conforme a Resolução nº 510/2016/CONEP.

4 Resultados e Discussão

Os resultados preliminares obtidos, até o momento, através da pesquisa bibliográfica, demonstram um ensino religioso que tem sofrido mudanças ao longo da história e que se configura como uma possibilidade de estudo do fenômeno religioso de forma científica e ética. Demonstrou-se que a laicidade e o Estado laico surgem em estreita relação com o pluralismo religioso, possibilitando, portanto, o estudo desses conceitos de forma relacionada. Por fim, é possível promover o ensino religioso como disciplina escolar capaz de contribuir para o desenvolvimento psíquico dos alunos e para a transformação social.

5 Considerações Finais

O presente estudo se encontra em andamento. Os resultados esperados são a produção de material educativo para a disciplina de ensino religioso com ênfase nos conceitos de laicidade e pluralismo religioso e o enriquecimento teórico e metodológico do ensino religioso, contribuindo para práticas pedagógicas que promovam a aquisição de conhecimentos, a reflexão e o diálogo.

ISSN - 2447-7850 (online)

Palavras-chave: Ensino religioso. Laicidade. Pluralismo religioso. Representações sociais. Material educativo.

Referências

ABUMANSSUR, Edin Sued. Religião e democracia, questões à laicidade do estado. In: Conselho Regional de Psicologia SP. **Laicidade, religião, direitos humanos e políticas públicas.** 1 ed. s.n. p. 17-25. Disponível em: http://www.crpsp.org/fotos/pdf-2016-06-21-18-16-42.pdf.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf. Acesso em: 25 jun. 2017.

DINIS, Carlos Manuel dos Santos Jacinto. **O que é a filosofia para crianças:** Programa de Mattew Lipman. 2011, 78 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia-Ética e Política) – Universidade da Beira Interior, Corvilhã.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (Org.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013. 703 p.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. Sobre as relações entre igreja e estado: conceituando a laicidade. In: Conselho Nacional do Ministério Público. **Ministério Público em Defesa do Estado Laico.** v. 1. s. n. p. 179-205. Disponível em: http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/ESTADO_LAICO_volume_1_web.PDF.

LIPMAN, Matthew**. A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/6458778/moscovici-serge-representacoes-sociais-investigacoes-em-psicologia-social-traduc. Acesso em: 25 jun. 2017.

MOURA, Maria Lucia Seidi de. Práticas sócio-culturais, construção compartilhada de conhecimento e representações sociais. **Coletâneas da ANPEPP**, v. 1, n 6, p. 25-44, set. 1996.

ISSN - 2447-7850 (online)

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto. O "ensino do religioso" e as ciências da religião. **Horizonte**, v. 9, n. 23, p. 839-861, out./dez. 2011.

TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto. O pluralismo religioso e a ameaça fundamentalista. **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, v. 10, n. 1 e 2, p. 9-24.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOSTKI, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**, 4 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. Disponível em: http://www.someeducacional.com.br/palestras/Vygotsky.pdf. Acesso em: 24 jun. 2017.

ISSN - 2447-7850 (online)

ENSINO RELIGIOSO CONFESSIONAL EM UM ESTADO LAICO: análise da ação direta de inconstitucionalidade 4.439

Andressa Martins e Silva [66]

1 Introdução

Os debates gerados pela Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439/2010, provocaram o desejo de investigar a problemática do Ensino Religioso no Brasil, pesquisando as Constituições do período republicano.

Ao longo do estudo, houve o anseio de análise dos votos dos ministros que julgaram como improcedente a ADI n° 4.439/2010, assim como daqueles que julgaram como procedente. A partir de leitura tanto do Acórdão quanto dos votos, foi possível obter conclusões acerca do posicionamento majoritário.

2 Discussões

A questão a respeito da laicidade sempre foi alvo de polêmica em âmbito político, social e econômico. Além do que, o fato de não ser um princípio explícito na Constituição Federal gera interpretações diversas a respeito de sua acepção. Essa questão abre margens para que o Ensino Religioso nas escolas públicas seja ministrado de diversas formas. Portanto, vê-se que não há como garantir a laicidade no Ensino Religioso se a própria legislação não dispõe os parâmetros para que seja ministrada a disciplina.

A disciplina de Ensino Religioso tem proteção em âmbito constitucional desde 1934 sendo reafirmado nas Constituições subsequentes até a então Carta em vigor, constituída em 1988. Todavia, a disciplina não possuía diretrizes curriculares nacionais gerais. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em que o Ensino Religioso é admitido como componente curricular, novas perspectivas de estudo são abertas.

A decisão do Supremo Tribunal Federal, pela possibilidade do Ensino Religioso Confessional, conflita com a nova Base Nacional Comum Curricular, que apresenta a

[66] Contato eletrônico: dessamartinsilva@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

disciplina de diretriz não confessional, sendo admitida como Ciências das Religiões. Diante desse cenário, faz-se necessária a compreensão de quais motivos prevaleceram entre os ministros para que fosse decidido pela possibilidade de um Ensino Religioso de natureza confessional, sendo o Brasil um Estado laico.

3 Metodologia

A pesquisa seguiu a linha bibliográfica, observando-se o método dedutivo.

4 Resultados e Discussão

O princípio da laicidade não se trata de um pressuposto explícito na Carta Magna brasileira, mas sim, uma diretriz implícita ao longo dos artigos. Roberto Blancarte acentua que a laicidade não é um dado, mas um processo de transição de legitimidades sagradas e formas democráticas ou baseadas na vontade popular:

> A definição anterior de laicidade, centralizada na ideia de transição entre uma legitimidade outorgada pelo sagrado e uma forma de autoridade proveniente do povo, permite-nos entender que a laicidade – como a democracia – é mais um processo do que uma forma fixa ou acabada de forma definitiva. Da mesma maneira que não se pode afirmar a existência absolutamente democrática, tampouco existe na realidade um sistema político que seja total e definitivamente laico (BLANCARTE, 2008, p. 20-21).

Sob o fluxo de ideias iluministas e positivistas e das revoluções americana e francesa ocorre, em 1889, um golpe de Estado que instaura o regime republicano, por meio do Decreto nº 1 de 15 de novembro 1889, que põe fim à união entre Estado e Igreja (JUNIOR, 2016, p. 61). Essa separação é oficializada pelo Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, de autoria de Rui Barbosa, tornando o Brasil, nesta ocasião, um Estado laico.

Desde o Decreto 119-A, a história de inserção do Ensino Religioso foi marcada por amplas discussões entre favoráveis e contrários à sua permanência. A partir deste instante, seis momentos distintos podem ser reconhecidos em relação à institucionalização do Ensino Religioso. O primeiro momento situa-se na Primeira República, vez que a Carta de 1891, a qual rompe relação com Estado e Igreja, substitui o ensino confessional do período colonial, passando a vigorar o “ensino leigo”, conforme art. 72, §6º: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891).

ISSN - 2447-7850 (online)

O 2º momento de institucionalização do Ensino Religioso no Brasil compreende-se o momento em que a disciplina é regulada pela primeira vez na Carta Magna, enquanto disciplina das escolas públicas de educação primária e secundária, de caráter confessional, mas de oferecimento obrigatório por parte do Estado, o qual, porém, tem faculdade, exercida pelos pais ou responsáveis, de frequentá-lo ou não, nos termos do art. 153:

> Art. 153. 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 públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

Já no Estado Novo, têm-se o 3º momento de institucionalização do Ensino Religioso, posto que a Constituição de 1937 inova em relação à Carta anterior em relação a facultatividade da disciplina, extinguindo-se o oferecimento obrigatório por parte do Estado. Caso fosse implantada esta disciplina nas escolas públicas, a matrícula nela continuava facultativa para os alunos (LELLIS, 2016, p. 146), conforme art. 133:

> Art. 133. O Ensino Religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores nem de frequência compulsória por parte dos alunos (BRASIL, 1937).

Em 1946, a disciplina é garantida no texto constitucional devido à mobilização de grupos religiosos vinculados à Igreja Católica, representando, desta forma, o 4º momento de institucionalização da disciplina. O Ensino Religioso é apresentado no art. 168, §5º, de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (1946 a 1971). A referida Lei homologa o Ensino Religioso confessional, ministrado nos horários normais de aula, sem ônus para os cofres públicos:

> Art. 168, §5º. O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável (BRASIL, 1946).

Já o 5º momento de institucionalização do Ensino Religioso compreende a redação do art. 168, §3º, IV da Constituição de 1967, conforme regulamentação da LDBEN nº 5.692/71. A disciplina, por sua vez, é apresentada nos horários normais das escolas oficiais de grau primário e secundário:

ISSN - 2447-7850 (online)

> Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.
> § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:
> IV - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio. (BRASIL, 1967).

Contudo, em 1996, as discussões são reacendidas com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A redação do art. 33 da Lei 9.394/96 é reivindicada por professores, entidades civis e religiosas, instituições de ensino superior e secretarias de educação, diante do trecho “sem ônus para os cofres públicos” prevista na redação, tutelando que a partir do instante que o Estado se isenta para com o Ensino Religioso, isto o descaracteriza enquanto disciplina no currículo escolar:

> Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:
> I - Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas;
> II - Interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 1996).

A partir de críticas contundentes por parte de organismos tanto religiosos quanto educacionais, o dispositivo do art. 33 é revogado pela Lei 9.475/97, suprimindo a redação de isenção aos cofres públicos, dado que o Estado se compromete em arcar com o salário dos professores da disciplina. Tal artigo desencadeia um processo significativo, esclarecendo de vez o papel do Ensino Religioso na educação:

> 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 (BRASIL, 1997).

Todavia, em 2008, novas polêmicas são reacendidas após ser acordado entre Brasil e Santa Sé o estatuto jurídico da Igreja Católica. Defensores da laicidade e da liberdade

ISSN - 2447-7850 (online)

religiosa refutam o Acordo, aduzindo que o documento favorece a Igreja Católica em detrimento das demais religiões existentes em um país plural como o Brasil. Além disso, o art. 11 do tratado internacional torna-se alvo de polêmicas por trazer consigo a expressão "Ensino Religioso, católico e de outras confissões religiosos", sendo, portanto, impugnada por vários intelectuais em face do princípio da laicidade (BRASIL, 2010).

Após sete anos de propositura da Ação Direta de Inconstitucionalidade, no ano de 2017, o Supremo Tribunal Federal julga como improcedente a referida ADI. Os ministros entenderam, por maioria dos votos, que o Ensino Religioso pode ter natureza confessional, isto é, vinculado às diversas religiões, inferindo, portanto, a constitucionalidade dos artigos 33, caput e §§ 1º e 2º, da Lei nº 9.394/96, e 11, §1º, do Acordo entre Brasil e a Santa Sé.[67]

Votaram pela improcedência do pedido os ministros Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Dias Toffoli, Ricardo Lewandowski, Gilmar Mendes e, por fim, Carmem Lúcia, com seu voto de minerva. Ficaram vencidos os votos dos ministros Luís Roberto Barroso (relator), Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio e Celso de Mello.

O posicionamento que prevaleceu entre os ministros foi de que a facultatividade da disciplina de Ensino Religioso, disposta no art. 210, §1º da Constituição Federal, é que garante a laicidade do Estado. Tutelaram que o Ensino Religioso, de caráter confessional, representa um direito subjetivo do aluno, portanto, não confronta com o princípio da laicidade, já que, aqueles que não professam determinada confissão religiosa, ou até mesmo os ateus e agnósticos, que compõem grupos religiosos minoritários, tem a opção de não realizar matrícula na disciplina.

Já o grupo de votos vencidos sustentou que o Ensino Religioso de caráter confessional, tanto é incompatível com o princípio da laicidade estatal que implica na neutralidade do Estado, quanto com a liberdade religiosa e a igualdade. Preceituam que a neutralidade implica em ausência de identidade com uma religião específica, pois o ensino de determinada religião é capaz de promover a discriminação e exceção daqueles alunos que não pertençam ao padrão religioso imposto. Reiteraram que para garantia da laicidade do Estado, faz-se necessário o ensino não-confessional, que, por sua vez, disponha de conteúdo

[67] SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **ADI nº 4439.** Petição Inicial da Procuradoria-Geral da República. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>Acesso em: 10 maio 2018.

ISSN - 2447-7850 (online)

abrangendo doutrinas, práticas, história e dimensões sociais das diferentes religiões – bem como de posições não-religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo.

5 Considerações Finais

Tanto as discussões em torno do art. 33º da Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394/96 quanto em função do art. 11 do Acordo Brasil-Santa Sé desencadearam no pedido da Procuradoria-Geral, em 2010, de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade. A tese defendida foi de que ambos os dispositivos dariam margem à possibilidade de interpretar a previsão constitucional de oferta do Ensino Religioso (art. 210, §1º) nas modalidades confessional e/ou interconfessional, ferindo a laicidade do Estado.

Contudo, os ministros do Supremo Tribunal Federal julgaram pela possibilidade do Ensino Religioso de natureza confessional, isto é, vinculado às diversas religiões, inferindo, portanto, a constitucionalidade dos artigos 33, caput e §§ 1º e 2º, da Lei nº 9.394/96, e 11, §1º, do Acordo entre Brasil e a Santa Sé.

Compreende-se, assim, que todas as discussões em torno do Ensino Religioso nas escolas públicas ocorrem pelo fato de que a disciplina não possuía diretrizes claras na legislação, abrindo espaço para ser aplicado de diversas formas em território nacional, gerando, deste modo, confronto com o princípio da laicidade. No entanto, a partir da aprovação da Base Nacional Curricular Comum, em que o Ensino Religioso é admitido como componente curricular, além da recente publicação do Acórdão, novas possibilidades de estudo se abrem a partir de agora.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Estado laico. Confessional. Laicidade. Acordo Brasil-Santa Sé.

6 Referências

BLANCARTE, Roberto**.** O porquê de um estado laico**.** In: ORO, Ari Pedro; LOREA, Roberto Arriada (et. al.). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (De 16 de julho de 1934).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 26 mar. 2018.

BRASIL**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 01 maio 2018.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 01 maio 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 03 maio 2018

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/d7107.htm>. Acesso em: 12 maio 2018.

LELLIS, Lélio Maximino. O direito à liberdade religiosa no contexto da educação**.** In: LELLIS, Lélio Maximino; HEES, Carlos Alexandre (Orgs.). **Fundamentos jurídicos da liberdade religiosa.** São Paulo: Unaspress – Imprensa Universitária Adventista, 2016.

MILANI, Daniela Jorge**. Igreja e estado.** Curitiba: Juruá, 2015.

OLIVEIRA, Elton Somensi de. Laicidade, laicismo e secularização**.** In: DIP, Ricardo; FERNANDES, André Gonçalves. **Laicismo e laicidade no direito**. São Paulo: QuartierLatin, 2017.

ORO, Ari Pedro. A laicidade na América Latina: uma apreciação antropológica**.** In: LOREA, Roberto Arruda (Org.). **Em defesa das liberdades laicas.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

ISSN - 2447-7850 (online)

RANQUETAT, César Alberto Junior. **Laicidade à brasileira:** um estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos. Porto Alegre: PPGAS-UFRGS, 2012.

SIQUEIRA, Giseli do Prado. **Ensino Religioso nas escolas públicas:** implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e confessionalidade num estado republicano. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Doutorado em Ciências da Religião, 2008-2012.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **ADI nº 4.439.** Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392>. Acesso em: 30 maio 2018.

ISSN - 2447-7850 (online)

LAICIDADE E DIVERSIDADE: valorização da pluralidade cultural e dos conhecimentos tradicionais numa Escola Municipal no Município de Manaquiri/Amazonas

Rosangela Siqueira da Silva [68]
Emison Oliveira da Silva [69]

1 Introdução

A convivência entre diferentes grupos sociais diz respeito à dinâmica do pluralismo cultural existente na sociedade brasileira, seus processos aceitativos de normas estabelecidas resulta da construção da realidade, pelo qual o indivíduo interage e percebe as ações humanas e constrói o mundo social (PETER BERGER 2017). Assim, a percepção dos sentidos é moldada pelos sentidos subjetivos atribuídos a uma experiência objetivamente vivida, deste modo, o que é considerado em uma cultura pode não ser em outra. Cabe lembrar que a sociedade brasileira é formada por diferentes povos e etnias.

Neste sentido, é consenso entre profissionais da área educacional, que respeitar as diferenças, essencialmente, consiste no aprender a conhecer, em outras palavras, um dos principiais alvos da educação é promover um aprendizado voltado para aprender a conviver com os outros, requerendo habilidades da compreensão, pois os indivíduos na sua vertente social tem uma relação de interação e dependência com o outro.

No âmbito da Filosofia, a alteridade implica no diálogo e valorização entre os diferentes indivíduos, em que os mesmos sejam capazes de se colocar no lugar do outro, na concepção de vários teóricos da filosofia, sociologia e antropologia, “alteridade” é o oposto de identidade na sua forma individual, pois na influência mútua entre diferentes culturas se percebe que o conhecimento da nossa cultura, passa de maneira inevitável, pelo processo de conhecimento das outras culturas. Assim, se deve reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única.

[68] Doutora em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Contato: rosacion@hotmail.com

[69] Mestrando em Ciência da Educação na Universidade Saint Alcuin Of York Anglican College. Contato: emisonoliveira@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

Nessa composição, o papel da educação tem função primordial de proporcionar um aprendizado que possibilite aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, quatro vias do saber que constituem pontos de interligação entre diferentes formas culturais. Conforme Delors (2003), os quatro pilares fundamentais da educação, “envolvem o desafio da inclusão de grupos distintos e a convivência entre eles”, sobretudo, porque nos níveis sociais e culturais, muitas vezes, tal convívio é marcado pelo preconceito e pala discriminação.

Nessa linha de pensamento, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as influências educacionais voltada a pluralidade cultural no âmbito escolar, Ribeiro (1995, p. 23), faz uma abordagem das características marcantes da sociedade brasileira, a partir das diferente formas culturais “subjacente à uniformidade cultural brasileira, esconde-se uma profunda distância social, gerada pelo tipo de estratificação que o próprio processo de formação nacional produziu”, nessa relação da junção da cultura indígena, africana e europeia, as diferenças de sociabilidade provocaram uma longa distância social e econômica entre os menos favorecidos. De tal modo, o papel social da escola é determinante, pois o trabalho pedagógico, especialmente, para os alunos das classes menos favorecidas, deve ser executado visto que é garantido na Constituição Federal 1988, art. 232. “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”. Portanto a comunidade escolar deve oportunizar que os mesmos possam ter um projeto de futuro que vislumbre uma vida digna.

Para tanto, os educadores necessariamente precisam ter convicção e reconhecer os contrastes existentes no ambiente escolar no qual atuam, possibilitando um lugar democrático que leve à superação de conflitos, de ações preconceituosas e, consequentemente, atendam os pilares da educação inclusiva e laica.

As inquietações acerca do multiculturalismo na educação e os impasses gerados por essa pluralidade cultural trazida pelos alunos, nas palavras de Freire (1973, p.46) fazem parte da tarefa da educação: é preciso desenvolver diálogos e consciências libertadoras, “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mudo o transformam e, transformando-o o humanizam para humanização de todos”.

Desta forma, pensando nas ações pedagógicas estabelecidas na Escola Municipal Afonso Lins – localizada na BR-319, município de Manaquiri/Amazonas, que trazem no seu bojo as interações socioculturais que influenciam e transformam a coletividade escolar, as

ISSN - 2447-7850 (online)

primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos participantes da escola? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola? É importante ressaltar que as reflexões sobre a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no mesmo espaço escolar compõem o objeto de estudo dessa pesquisa.

Este trabalho tem como finalidade analisar os aspectos de convergências e alteridade dos educandos, buscando compreender semelhanças, resistências e abrangências que contribuem para o ensino-aprendizado referente à coexistência das diversas culturais.

2 Fundamentação teórica

Pretende-se entender as principais vertentes da diversidade cultural que se situam em torno da comunidade escolar local, do pluralismo cultural e dos impactos gerados dentro da instituição de ensino, fundamentando a problemática em questão.

Do mesmo modo, aprofundaremos o olhar sobre o pluralismo cultural existente na comunidade escolar que possibilita a laicidade, a convivência pacífica, a tolerância e o respeito entre os educados. Conforme afirma Ribeiro (1995), “as culturas passaram a manter uma grande conectividade de sobrevivência”. Nota-se que na comunidade de Manaquiri desenvolveu-se uma cultura de forte base indígena e fácil provimento alimentar por meio da caça, da pesca e agricultura. Dentro dessas comunidades interétnicas, mas fundamentalmente caboclas, com os grupos indígenas ocorre o fortalecimento do conhecimento tradicional e das trocas culturais.

Cabe ressaltar que, ao longo da história dos povos indígenas, muitos deixaram seu modo de viver tradicional, de educar e tratar a natureza, pois atualmente se observa que têm sofrido grandes mudanças por meio da aculturação. Os indígenas que conseguiram sobreviver nem sempre conseguiram manter seu jeito antigo de ser e de viver.

Os povos nativos da BR/319 na localidade do km-177, especificamente, no entorno da comunidade Escolar Afonso Lins - Manaquiri/AM guardam suas sabedorias marcadas por acontecimentos e fatos que relatam a vida dos antepassados, por meio da preservação da crença e do senso comum, que estão enraizados e conservados na memória, sobrevivendo em meios às influências da modernidade. Entretanto, migrantes de outras regiões que, muitas vezes, ao chegar não dão muita importância a esses saberes indígenas, apelam a esses elementos culturais quando precisam de ajuda (SILVA, 2008).

ISSN - 2447-7850 (online)

Essas sabedorias trazem consigo um grande ensinamento para a comunidade escolar, principalmente para os migrantes que chegam e, sobretudo, para os novos nativos indígenas. Pois dentro da sala de aula esses saberes são compartilhados e repassados de cultura em cultura, onde há uma socialização de conhecimento e aprendizagem.

Essa troca de conhecimento enriquece a cultura local, sendo feita pelos próprios alunos dentro da escola, que aprenderam com os avós, até mesmo com os pais ou ocorrendo em outro momento. Ou seja, essa partilha de saberes é socializada de várias formas.

Dessa forma, a cultura local como referência emblemática apresenta-se como um esforço coletivo dos alunos em manter viva a memória ancestral, em que a grande maioria desses fatores contribui para a ressignificação e reelaboração dos saberes e seu acervo tradicional mediante novas categorias historicamente instaladas pela sociedade. A cultura pode admitir sentido de sobrevivência, estímulo e resiliência, desde que seja valorizada e legitimada tanto no meio individual como no coletivo. Assim sendo, deve oportunizar o conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas em que concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime da família, quanto às características sociais e culturais do público escolar, além dos específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros.

Além desses fatores, estão os aspectos históricos e geográficos que apresentam um panorama desigual com relação ao acolhimento dos direitos do indivíduo enquanto cidadão. Ressalta-se que a comunidade local produz sua vida material por meio de suas histórias, nos seus espaços de convivência, gerando conhecimentos que se multiplicam ao se entrelaçarem no convívio com as múltiplas culturas. Uma parte das famílias, que mora desde quando surgiu à comunidade, aproximadamente há 46 anos, não se sente atraída em sair dos espaços em que está acostumada a viver, e permanece no alicerce de seu berço. O aprendizado transcorre de forma involuntária, por meio do processo de aculturamento que estão no ambiente de convívio (CANDAU, 2005).

Os diversos povos, que deixam os locais onde viviam e correm em busca de vida melhor, vêm de várias regiões do país, de estados diferentes ou até mesmo de outros países. Em decorrência, na escola todos de juntam aos nativos e constituem grupos, tribos e etnias, formando uma microssociedade plural na escola.

A escola é um lugar de socialização que se apresenta como a segunda casa dos educandos e, sempre estar de portas abertas para todos os tipos de pessoas, de diversas religiões, culturas e etnias (MCLAREN, 2000).

ISSN - 2447-7850 (online)

Ao longo desse período desde a abertura da BR/319, vêm e vão povos de vários lugares, trazendo em suas entranhas as singulares culturas enraizadas. Muitas dessas culturas ficam implantadas, outras esquecidas e submersas, como a propagação do conhecimento que é ramificado. Povos esses que se instalam e, por vezes, não querem mais voltar para seu lugar de origem, acabando por fixar sua residência no trecho da BR/319.

Assim como o Brasil sofre influências culturais desde a chegada dos portugueses, a localidade e comunidade escolar suportam as implicações culturais. Enfim, o Amazonas sofre até hoje influências culturais e linguísticas, por ser um dos locais mais cobiçados pelos povos de outros países e de alguns estados brasileiros. Culturas essas que chegam à sala de aula da escola e que passam por modificações. Desse modo, a BR/319 oferece uma diversidade linguística numerosa e que está representada dentro da sala de aula (RIBEIRO, 1995).

Os diversos costumes tradicionais, a linguagem materna e tradições doutrinárias variadas estão presentes na comunidade escolar e vão compondo o pluralismo. Neste arrigar de culturas também surge a religiosidade, que abrange os devotos dos santos, as divindades tribais, entre outras expressões de religiões e seitas modernas.

3 Metodologia

O estudo faz uma abordagem descritiva, exigindo do investigador uma série de informações, descrevendo os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). O trabalho aborda o método explicativo para determinar os fatores que contribuem para uma junção cultural: “uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (GIL, 2007).

As informações utilizadas no estudo foram coletadas através da observação participante. Boni e Quaresma (2005) dizem que na observação participante o pesquisador deixa de ser um observador externo dos acontecimentos e passa a fazer parte ativa deles.

4 Resultados e Discussão

O estudo está voltado para o ensino e aprendizado da comunidade escolar local, na perspectiva da pluralidade cultural, favorecendo ao educando a oportunidade de ter conhecimentos diferenciados, como cidadão integrante de manifestações culturais.

ISSN - 2447-7850 (online)

Mesmo sem perceber, o aluno participa direta e indiretamente das diferentes culturas existentes no espaço escolar, absorve o seu entendimento e nota que possuem um valor dentro da sociedade. Diante disso, por intermédio da convivência no ambiente escolar, o educando começa a entender que existem princípios e valores que deve serem respeitados.

É preciso promover novos direcionamentos culturais, que poderão fortalecer a democracia sociocultural, que é afetada por diversas organizações, tais como: grupos de idade e alianças político-econômicas produzidas por diferentes comunidades e grupos sociais.

As diversas crenças, costumes, estilos, comidas regionais e tantas outras manifestações culturais existentes neste território específico da BR/319, representam e expressam a cultura local, bem como ritmos e linguagens que se misturam, oferecendo um vasto repertório. Nesta mistura, nenhum povo é mais importante ou mais sábio que o outro, mas dá origem a novas culturas, que contribuem na formação do aluno junto a uma sociedade plural.

O ambiente escolar é o que mais colabora para o desenvolvimento do educando, independentemente de suas origens, num desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal. São perceptíveis as diferenças entre os que frequentam o espaço escolar, onde se aprende e ensina ao mesmo tempo. Nesse sentido, o docente cooperar ao mesmo tempo em que aprende com o restante da classe. Essa vivência é extremamente importante, traz para o aluno a possibilidade de constatar que a sociedade é complexa, em que todos sempre têm a aprender (MCLAREN, 2002).

A vivência com diversos povos e principalmente com os nativos amazônicos, sem dúvida ensina e possibilita o aprender, sendo que o envolvimento de todos se dá pela valorização do outro. Ao analisar os distintos grupos, vemos a abundância de práticas, valores e crenças que dá colorido e sentido à vida de cada cultura.

O preconceito a e discriminação, mesmo que de forma involuntária, é feito por alunos e até mesmo por professores, e pode acarretar uma cultura sem respeito e sem paz no estabelecimento de ensino. Por conseguinte, os alunos acabam deixando de frequentar a escola quando algo desse tipo acontece. Algumas vezes ocorrem agressões verbais e até mesmo físicas, ambas as culturas querendo o “respeito” ou domínio de espaço. Geram-se palavras ofensivas diretamente ligadas à origem dos alunos discriminados. É neste momento que o professor intervém com medidas para vencer essa fronteira de “exclusão”, que acontece de forma involuntária.

ISSN - 2447-7850 (online)

Os alunos na escola e na sala de aula tem que se sentir acolhidos, de modo que possam se sentir à vontade e não reprimidos, tendo autonomia e construindo suas próprias histórias.

A questão da pluralidade em um ambiente escolar é desafiadora. Gera um grande conflito no ensino e aprendizagem, principalmente quando o docente não está preparado para lidar com este mundo cultural, pois a coexistência de distintas culturas interfere no processo educacional. A educação da comunidade escolar enfrenta esta batalha todos os dias, e muitos professores abandonam a profissão, não conseguem conciliar toda essa versatilidade. O professor precisa saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento, transpor os saberes específicos de sua área de conhecimento respeitando e valorizando as diferenças, a liberdade e a pluralidade, socializando conhecimentos e valores, garantindo a todos uma aprendizagem significativa, vivenciando e reconstruindo múltiplos espaços.

É preciso fazer no ambiente da escola o lugar acolhedor e inclusivo, rompendo todo e qualquer paradigma que tenta provocar a exclusão dos conhecimentos tradicionais dos povos amazônicos. O espaço cultural é a identidade desse povo que vivem nas imediações da BR/319, deve ser respeitada.

Considerações Finais

Durante a elaboração deste trabalho, buscou-se assumir um envolvimento com os conhecimentos tradicionais existentes na comunidade escolar que alguns alunos aprenderam com seus pais. Porém, cabe ressaltar que eles se mostraram dispostos a colaborar para a construção deste trabalho. No desenvolvimento deste estudo, nos permitiu articular os conhecimentos adquiridos na comunidade, colaborando para melhoria do processo de integração de uma cultura a outra, fazendo com que os discentes e, até mesmo os docentes reflitam sobre as regras impostas pela sociedade. O tema abordado remete a observar e refletir sobre as diversas culturas, que atraem, transformam e motivam a pesquisar este universo. É, com base nos relatos que possibilita pensar neste tema que pode transformar a escola e a sala de aula num lugar de aprendizado para todos, sem distinção, independentemente das diferenças étnicas e religiosas dentre outras, e visa preparar os educandos para uma convivência plural e diversa. Enfim, a escola como um local privilegiado

ISSN - 2447-7850 (online)

para aprendizagem, essencialmente, possibilita levar os educandos a conhecer e valorizar a pluralidade cultural da comunidade, permitido o conhecimento com menos exclusão.

Palavras-chave: Pluralidade cultural. Educação. Inclusão. Etnias.

Referências

BONI, V.; QUARESMA, S. J., Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC,** vol. 2 nº 1 (3), p. 68-80, jan.-jul./2005.

CANDAU, M.V. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANDAU, M. V. (Org). **Cultura(s) e educação:** entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DELORS, J. (Coord**.). Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FREIRE, Paulo. **Cultural action for freedom**. G.B.: Penguin, 1973.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

RIBEIRO, Darci. **O povo brasileiro:** A formação e o sentido do Brasil. SP. 2 ed. Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Maria José Albuquerque da. BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e educação:** em defesa da diversidade cultural. Revista Diversa, nº 1., p. 51-66, Jan./jun. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O "BOM COMBATE" MINEIRO E A REINTRODUÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO CONFESSIONAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Elcio Cecchetti [70]
Ademir Valdir dos Santos [71]

1 Introdução

A República brasileira foi instaurada em 15 de novembro de 1889 por um grupo de homens públicos, militares e civis, que tomaram o poder e instituíram um Governo Provisório. O tema da laicização do Estado foi uma das prioridades deste grupo, resultando na proposição de um arcabouço jurídico que instituiu a separação Estado-Igreja, a liberdade de cultos, o casamento civil, a secularização dos cemitérios e o "ensino leigo".

A instituição do "ensino leigo" pela primeira Constituição da República procurava pôr fim ao monopólio exercido historicamente pelas instituições católicas no campo da educação. Na escola "leiga" não deveria haver Ensino Religioso, instrumento eclesial o estratégico do empreendimento colonizador.

Contudo, os debates sobre a regulamentação do Ensino Religioso e os dispositivos para sua efetivação geraram muitas controvérsias, tanto entre grupos religiosos diversos, quanto por parte de movimentos de proposição e defesa do caráter laico do ensino, configurando um cenário complexo na organização e funcionamento da escola brasileira.

Este estudo objetiva investigar o paradoxo da permanência do Ensino Religioso confessional no limiar da Primeira República, apesar dos ditames jurídicos e constitucionais republicanos. Por meio de pesquisa histórica e documental, analisa o "protagonismo mineiro" na manutenção do Ensino Religioso católico, "conquista" que fortaleceu e vivificou a militância da Igreja em prol da reintrodução do Ensino Religioso em toda a nação.

[70] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: elcio.educ@hotmail.com

[71] Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: ademir.santos@ufsc.br

ISSN - 2447-7850 (online)

2 Minas Gerais no Contexto da Primeira República

Nas primeiras décadas da República, Minas Gerais, dada à sua heterogeneidade geográfica e à diversidade no setor produtivo, ocupava um lugar secundário na econômica brasileira em relação a hegemonia exercida pelo estado de São Paulo. Mas, apesar disso, a posição de Minas no cenário nacional era de relevância, principalmente, em razão da política do "café com leite", pela qual garantiu o direito de revezar com os paulistas o comando político do país.

De acordo com Moraes (2000), foi graças à força política que Minas Gerais defendeu seus interesses em nível nacional. Essa fortaleza advinha da coesão interna de sua bancada, que era a maior na Câmara Federal, e do rígido controle interno do Partido Republicano Mineiro (PRM). Os coronéis locais, ligados entre si por laços de parentesco e amizades, eram os principais integrantes do Partido, que comandavam de forma absoluta as atividades políticas estaduais.

De acordo com Pereira (2010), culturalmente a sociedade mineira tendia a adotar hábitos menos cosmopolitas. A mentalidade reinante valorizava as raízes das pequenas cidades, das velhas famílias, católicas por excelência, onde o centro da vida social basicamente girava em torno da Igreja ou da capela. Nesse aspecto, a diocese de Mariana, primeiro bispado mineiro e de maior tradição no Estado, era reconhecida, no contexto nacional como o centro difusor da Reforma Católica Ultramontana, graças à obra de Dom Antonio Ferreira Viçoso (1844-1875).

Em consideração as "raízes católicas" do povo mineiro, a Constituição estadual mineira de 1891, sob a égide do Estado laico, foi promulgada "Em nome de Deus Todo-Poderoso". Não por acaso, os constituintes ignoraram o dispositivo do "ensino leigo", estabelecendo apenas que "O ensino primário será gratuito e o particular exercido livremente" (MINAS GERAIS, 1891, §6º, Art. 3º).

O filósofo e jurista mineiro Mario de Lima, em sua obra *O bom combate*, de 1929, esclarece que a preocupação com o "laicismo escolar" não ocorrera em nenhum governo mineiro antes de 1906. Inclusive, o autor informa que o primeiro governador, Cesário Alvim, expediu um aviso declarando que era permitido o Ensino Religioso nas escolas públicas primárias mineiras, embora os professores não fossem obrigados a ministrá-lo.

Foi somente após 15 anos da Proclamação da República e da separação Estado-Igreja que o ensino confessional foi suprimido das escolas oficiais mineiras, por meio do

ISSN - 2447-7850 (online)

Decreto nº 1.947/1906, publicado pelo governo de João Pinheiro da Silva, que era empresário industrial e, nas palavras de Moraes (2000, p. 99), um dos "mais expressivos representantes do grupo republicano-positivista em Minas". Tal supressão gerou uma forte reação da Igreja, que logo se articulou para reconquistar o benefício perdido. Para isso, conformou um grupo de intelectuais, juristas e legisladores em torno da Ação Social Católica mineira.

3 O Protagonismo Mineiro pela Reintrodução do Ensino Religioso Confessional

As principais ações desenvolvidas em prol da reintrodução do Ensino Religioso foram descritas detalhadamente na obra de Mario de Lima (1929), entre as quais se destacam: a promoção de retiros no Seminário de Diamantina e na Academia de Comercio de Juiz de Fora em 1908; o primeiro Congresso das Associações Católicas da Arquidiocese de Mariana, em 1910; o segundo Congresso Católico Mineiro, celebrado em Belo Horizonte, em 1911, onde a questão central debatida foi o Ensino Religioso na escola primária; o terceiro Congresso Católico Mineiro, em 1914, que contou com mais de 400 associações religiosas e cerca de 6.600 participantes, no qual foi publicada uma Circular do Episcopado Mineiro e lançado o livro *Escola laica e liberdade de consciência* de Mario de Lima*;* o quarto Congresso Católico Mineiro realizado em 1918, que ficou marcado pela discussão da minuta de projeto de lei elaborada pelo cônego Xavier Rolim, e pela fundação da *Agremiação Católica Pró Ensino Religioso*.

Após quase duas décadas de mobilização, o governo mineiro Artur Bernardes, ao reorganizar o ensino primário pelo Decreto n. 800, de 27 de setembro de 1920, atendeu, em parte, os pedidos dos católicos, permitindo a oferta do "ensino da religião*"* fora do horário escolar e de forma facultativa:

> Art. 21. No edificio das escolas públicas ou particulares subvencionadas, poderá ser ministrado **fóra das horas** dos trabalhos escolares, pelo professor ou por outrem, o **ensino da religião** da maioria dos habitantes da localidade. Paragrapho unico. Este ensino será **facultativo**, sem cunho official e não será ministrado aos alumnos cujos paes ou responsaveis a elle se oppuzeram (grifos nossos).

Esse texto legal representou o primeiro passo na conquista da reintrodução do Ensino Religioso na escola republicana. Tal dispositivo retomou a fórmula da facultatividade, já cunhada no final do período imperial, quando havia sido propalada a regulamentação do caráter disciplinar do Ensino Religioso (Cf. CECCHETTI, 2016). No primeiro momento, o

ISSN - 2447-7850 (online)

governo mineiro, cedendo às pressões do clero e do laicato católico, acabou autorizando o Estado a “emprestar” o edifício escolar para que a religião predominante da comunidade fosse ministrada naquele local.

O passo decisivo para a consecução dos objetivos da militância católica começou a ser desencadeado a partir de 1926, quando o então Governador Antônio Carlos Ribeiro de Andrada nomeou Francisco Campos[72] como seu Secretário do Interior, e Mário Casasanta, como Inspetor-Geral da Instrução Pública. O novo governo surpreendeu a todos com um programa liberal e inovador, aproximando-se das aspirações dos setores urbano-industriais. Como indica Moraes (2000), a proposta do novo governo era voltada à modernização social, por meio da regeneração política, marcada pela instituição do voto secreto e do voto feminino, da justiça eleitoral, da reforma do ensino primário e normal, da criação da Universidade de Minas Gerais e da reaproximação com a Igreja.

Assim, Francisco Campos e Mario Casasanta coordenaram a ampla reforma do ensino nos anos de 1927/28, buscando concretizar uma política educacional segundo os princípios e bases do escolanovismo.[73] Tratava-se de imprimir em Minas o mesmo estilo reformador corrente entre os educadores brasileiros dos anos 1920, no intuito de adaptar o sistema escolar às exigências da nova sociedade moderna-industrial.

No entanto, particularmente, a Reforma de Campos acentuava as possibilidades disciplinares da educação no controle do processo de socialização das novas gerações. Desse modo, buscava-se lograr dois objetivos fundamentais: “[...] atender às expectativas e incorporar as reivindicações de setores urbanos emergenciais e dos opositores da velha estrutura de poder oligárquica e, simultaneamente, definir a atuação do Estado quanto à oferta e controle da educação” (MORAES, 2000, p. 194).

Contudo, a despeito da franca inspiração liberal, o que justificava a adoção dos métodos e princípios da Escola Nova, Francisco Campos, enquanto representante da oligarquia mineira desejosa em se manter no poder, já deixava transparecer nesta época o perfil ideológico de inclinação antiliberal. O novo regulamento do ensino foi oficializado pelo Decreto nº 7.970-A, de 15 de outubro de 1927, anunciando explicitamente que o ensino seria

[72] Naquele momento, Francisco Campos destacava-se com um brilhante deputado federal, representando a nova geração da oligarquia rural minera e da ala progressista do PRM.

[73] Peixoto (1981) revela que Campos foi o autor da reforma e que coube a Casasanta implementá-la. Segundo relato apresentado pela autora, Campos passou alguns dias ‘trancado’ em seu gabinete e quando saiu tinha em mãos o texto completo do Regulamento de Ensino Primário.

ISSN - 2447-7850 (online)

"obrigatório e leigo" (Art. 2º), e que os edifícios escolares não seriam usados para fins "estranhos ao ensino" (Art. 153). Contudo, nas disposições gerais do documento, percebe-se o esforço de atender às reivindicações da Igreja Católica mineira, reescrevendo praticamente o mesmo texto do Decreto nº 800, de 1920:

> Art. 580. Nos edificios das escolas publicas, ou particulares subvencionadas, poderá ser ministrado, ***fóra* das horas dos trabalhos escolares**, pelo **ministro do culto** que a isto se propuzer, **o ensino da religião catholica**. Paragrapho unico. **Esse ensino será facultativo**, sem cunho official e não será ministrado aos alumnos cujos paes ou responsaveis a elle se oppuzerem (MINAS GERAIS, 1927). (*sic)* (grifos nossos).

A permissão da oferta do Ensino Religioso católico nas escolas mineiras, embora fora do horário normal das aulas, significou uma nova concessão do Estado às reivindicações preteridas pela Igreja? Representou uma contradição em uma Reforma que dizia se pautar em princípios escolanovistas? Seria uma estratégia política para agradar "liberais" e "católicos"?

4 Alianças Político-Religiosas para Reintrodução do Ensino Religioso Confessional

Schwartzman (1986) e Moraes (2000) destacam que, apesar de Campos não ser um homem fervorosamente católico, ele sempre buscou estabelecer um "pacto" de colaboração com a Igreja, para ter respaldo ao seu projeto político que transcendia os limites de Minas rumo à esfera nacional. E a despeito das suas afinidades com os católicos, Campos, segundo Moraes (2000, p. 276), "jamais admitiu a possibilidade de um Estado que não fosse laico". Resta-nos entender, então, que concepção de "laico" movia Francisco Campos, para verificar até que ponto a reintrodução do Ensino Religioso fazia parte de uma estratégia para colocar a Igreja a serviço de seu projeto político, ou se tal fato decorria de uma interpretação jurídica próxima da compreensão de Rui Barbosa, Pedro Lessa, Mário de Lima, entre outros.

Uma possível resposta a estas indagações encontra-se no discurso proferido por Campos em julho de 1936, intitulado *Os valores espirituaes,* que foi transcrito em sua obra *Educação e cultura,* de 1940. Logo no início do pronunciamento, esclarece as intenções que o moveram a permitir a reintrodução do Ensino Religioso:

> Tratava-se de quebrar uma tradição, de romper um preconceito, de vencer uma dessas fraquezas humanas [...] que a doutrina liberal, rotulada de imparcialidade e isenção, mas, effetivamente, inspirada no espirito de facção

ISSN - 2447-7850 (online)

> e de partido, havia postulado, pela voz de oráculos, como um dogma do espírito e um 'a priori' da política (CAMPOS, 1940, p. 150). (*sic).*

Nota-se, nesse fragmento, uma aproximação com o argumento de juristas que questionavam uma interpretação "laicista" do regime republicano brasileiro, segundo um viés positivista-francês. Tal questionamento fica explícito na seguinte afirmação:

> [...] sob a bandeira da doutrina liberal e em nome da liberdade de cathedra, era permitido o ensino das mais extravagantes e destemperadas teorias e as escolas se franqueavam a todas as superstições scientificas e a todas as cosmogonias, theodicéas e teologias racionalistas, sob o rotulo fraudulento de sciencia, fechavam-se á religião as portas das escolas como si se tratasse de uma expressão espúria da natureza humana (CAMPOS, 1940, p. 150). (*sic)*

Percebe-se, explicitamente, uma forte crítica ao racionalismo científico positivista, que procurava menosprezar e excluir das instituições estatais, bem como da vida pública, tudo o que remetia às noções religiosas.

> Assim, banida das escolas a religião, dellas se apoderavam livremente as meias religiões, as falsas igrejas, as seitas e os fanatismos em que, sob o nome de teorias, de doutrinas, de filosofias, cada qual mais estricta na sua orthodoxia quanto mais frágil nos seus fundamentos, foi tão fértil o século XIX. A liberdade de pensamento era, assim, apenas a liberdade para os livre-pensadores, isto é, não para aquelles que pensam livremente, mas que pensam de acordo com uma das orthodoxias consagradas pelo conceito anti-religioso (CAMPOS, 1940, p. 150-151). (*sic).*

O discurso representa uma aguda crítica às tendências positivistas, racionalistas e evolucionistas que tentaram imprimir, no início da República, tanto na estrutura estatal, quanto na própria sociedade, um sentimento de repulsa ao religioso. Campos contesta o dogmatismo que fazia da ciência uma "nova religião", cujo exemplo mais ilustrativo era a fundação da Igreja Positivista do Brasil. Movido, aparentemente, por um sentimento de justiça, assim justificou o ato que revertia a exclusão da religião das escolas:

> O que é facto, porém, é que o ensino religioso, para conquistar a liberdade, teria que violar um systema politico, que, na conformidade das praxes agnósticas, os liberaes consideravam como uma das categorias eternas do espirito humano. A liberdade do ensino religioso só poderia ser, portanto, um acto revolucionário (CAMPOS, 1940, p. 151-152). (*sic)*

Certamente o "ato revolucionário" a que se refere corresponde ao Decreto de 1931, que permitiu a oferta facultativa do Ensino Religioso em âmbito nacional, sancionado por Getúlio Vargas. Contudo, pode-se considerar que o ato de "libertação" da escola dos

ISSN - 2447-7850 (online)

pressupostos agnósticos implantados pelo regime republicano, encontrou na "solução" mineira um exemplo a ser seguido.

Nota-se que Campos, nessa questão, assume uma postura antiliberal, questionando e derrubando as barreiras "agnósticas" que impediam o reconhecimento da importância dos valores religiosos como parte integrante dos processos educativos. Neste sentindo, aproxima-se do conceito de "ensino leigo" defendido por Rui Barbosa, que tomou por base o modelo norte-americano. Tal entendimento, por consequência, colocou-o no grupo dos "amigos" da Igreja Católica, por partilharem posições similares.

O ato de Francisco Campos, que permitiu o ensino facultativo da religião nas escolas públicas mineiras representou uma "grande vitoria da causa católica", mas, para o jurista católico Mário de Lima, foi o "triunfo completo da boa doutrina republicana", relativamente à "verdadeira compreensão do ensino leigo" (1929, p. 29). Este foi o "bom combate", que deu origem ao título da obra deste autor:

> Foram necessários dois decennios de lucta incessantes para conseguir-se o brilhante resultado que tanto alegrou a consciência catholica mineira, repercutindo enthusiasticamente por todo o paiz. [...] a providencia do governo mineiro veiu consagrar officialmente a hermeneutica constitucional de Ruy Barbosa, de Pedro Lessa e de outros grandes mestres do direito, em virtude da qual **só o ensino religioso obrigatório da religião** poderia **ferir o preceito da liberdade espiritual**, estatuído como corollario da separação entre a Egreja e o Estado (LIMA, 1929, p. 30). (grifo nosso) (*sic*)

Neste sentido, o "bom combate" travado em Minas Gerais fortaleceu e vivificou a militância da Igreja em prol da introdução do Ensino Religioso facultativo em toda a nação. O protagonismo mineiro animou leigos e clérigos católicos que apenas aguardavam o desfecho dos acontecimentos políticos para conseguirem o intento de alterar as bases "laicistas" da Constituição da República. Com a "Revolução" de 1930 e o protagonismo de Francisco Campos neste movimento, havia chegado a "grande hora" – tema a ser investigado por futuros trabalhos.

Palavras-chave: Primeira República. Ensino Religioso. Ação Social Católica. Minas Gerais.

Referências

CAMPOS, Francisco. **Educação e cultura.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1940a.

CECCHETTI, Elcio. **A laicização do ensino no Brasil (1889-1934).** Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

LIMA, Mario de. **O bom combate:** subsidios para a historia de 20 annos de acção social catholica em Minas. Belo Horizonte: Impr. Official, 1929.

MINAS GERAIS. **Constituição Política do Estado de Minas Gerais**, de 15 de junho 1891. Disponível em: http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=CON&num=1891&comp=&ano=1891&aba=js_textoAtualizado. Acesso em 15 agos. 2018.

MINAS GERAIS. Decreto n. 1.947, de 30 de setembro de 1906. Approva o programma do ensino primario. In: **Collecção de leis e decretos do estado de Minas Geraes** (1906). Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado: 1906.

MINAS GERAIS. Decreto nº 800, de 27 de setembro de 1920. Reorganiza o ensino primario do Estado e contém outras disposições. In: *C***ollecção de leis e decretos do estado de Minas Geraes** (1920). Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado, 1920.

MINAS GERAIS. Decreto nº 7.970-A, de 15 de outubro de 1927. Approva o regulamento do Ensino Primário. In: **Collecção das leis e decretos do estado de Minas Geraes** (1927), vol. II. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado, 1927.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada.** A experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações, 2000 (Teses NUP 5).

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. **A reforma educacional Francisco Campos** - Minas Gerais, Governo Presidente Antonio Carlos. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 1981.
PEREIRA, Mabel Salgado. **Dom Helvecio Gomes de Oliveira, um salesiano no episcopado**: artífice da Neocristandade (1888-1952). Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Historia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. A política da igreja e a educação: o sentido de um pacto. **Religião e Sociedade**, 13 (1), pp. 108-127, mar. 1986.

ISSN - 2447-7850 (online)

GT 6: CULTURAS E RELIGIOSIDADES INDÍGENAS

Coordenação:

Dranda Eliane Farias (FUNIBER)

Dr. Heiberle Hirsgberg Horácio (UNIMONTES)

Dr. Lusival Antonio Barcellos (UFPB)

Dr. Leonel Piovezana (UNOCHAPECÓ)

Neste GT se tem por objetivo socializar estudos referentes às histórias, culturas e religiosidades indígenas e suas interfaces com os campos da Educação, Ciência(s) da(s) Religião(ões) e Ensino Religioso. Quer também socializar pesquisas e experiências sócio-educacionais junto às culturas e comunidades indígenas e debater as tensões ocasionadas pela atuação de denominações religiosas no interior das terras indígenas.

ISSN - 2447-7850 (online)

CERÂMICA E PINTURA CORPORAL: a arte como agente de consolidação da memória e do sagrado dos Indígenas Tabajara

Ilson Roberto Moraes Saraiva [74]
Lusival Antonio Barcellos [75]
Eliane Farias [76]

1 Introdução

O trabalho aqui apresentado, intitulado “A Cerâmica e a pintura corporal: Consolidação da memória e do sagrado dos indígenas Tabajara”: tem como foco identificar nas pinturas corporais a relações telúricas e espiritual e como se processam e se manifestam através da arte estas dimensões dentro da cosmovisão indígena. Para tanto se faz necessário investigar a identidade étnica que ficou no vazio do esquecimento suprimido por tantas perseguições e negações a esta cultura, já que no contexto acadêmico as pesquisas sobre cultura material, quer sejam artefatos ou arte indígena, têm sido relegadas a um segundo plano. Nos últimos tempos as monografias se atêm, quase que exclusivamente, a estudos de estrutura histórico social, sendo assim há que se estabelecer a relação histórica e cultural tanto coletiva como individual e atrelar o que existe de memória ao fazer artístico e ao sagrado.

Na história da humanidade a arte e suas expressões possibilitam a afirmação de classes, sociedades, gêneros e religiões. No momento que o homem passa a criar, o sagrado e a arte tornam-se indissolúveis nessa busca pela espiritualidade. Os espaços sagrados e a arte surgem para suprir a demanda de uma realidade material, a subsistência do homem do período paleolítico, tornando a arte um dos principais meios de expressão do sagrado ao longo da história. Entendendo por este viés a pintura corporal para esta pesquisa traz a relevância da memória do sagrado fixado na pele, símbolo de toda uma afirmação desta etnia,

[74] Mestrando em Ciências das Religiões pela UFPB. Professor de Artes Visuais da Prefeitura Municipal de João Pesso/PB. Contato: ilsonbetomoraes@gmail.com

[75] Doutor em Educação pela UFRN. Prof. do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da UFPB. Contato: lusivalb@gmail.com

[76] Doutoranda em Educação pela FUNIBER/UNINI / MÉXICO. Contato: eliafariass@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

forma de resistência a outras culturas e religiosidades que corroem o patrimônio material e imaterial do povo Tabajara, portanto é preciso que este rito de pintar o corpo se torne ainda mais veemente pela impressão deste símbolo na arte cerâmica. Segundo Cassirer, o material sensível é o ponto de partida comum das distintas formas simbólicas a partir do qual vão transformar a mera expressão sensível num conteúdo significativo dotado de sentido simbólico. Cada forma simbólica configura os conteúdos sensíveis na sua forma particular e específica.

Neste sentido, a arte cerâmica servirá de veículo para o fortalecimento das crenças, pessoais e coletivas dos indígenas Tabajara.

> A apreciação dos méritos da arte – isto é, dos sentimentos que ela transmite – depende do entendimento mais baixo, mais parcial e menos claro da vida, para um que seja mais alto, mais amplo e mais claro. E, como em todo o movimento, nesse também existe líderes – aqueles que entendem o significado da vida mais claramente do que outros -, e entre estes sempre há um que em suas palavras e em sua vida, tenha manifestado de forma mais vívida, acessível e vigorosa esse significado da vida. A manifestação por esse homem, desse significado, juntamente com as tradições e ritos que geralmente se formam em torno da memória de tal homem, é denominado religião. As religiões são indicadores da mais alta compreensão da vida acessível em uma dada época, em uma dada sociedade, aos melhores líderes, o que é inevitável e infalivelmente compartilhado por todo o restante da sociedade. E, somente por causa disso, as religiões sempre serviram e servirão de base para a avaliação do sentimento das pessoas. Se esses sentimentos as trazem mais perto do ideal para o qual sua religião aponta, concordam com ele e não o contradizem – eles são bons; se as afastam desse ideal, discordam dele ou o contradizem – eles são maus. (TOLSTOI, 2016).

A arte só terá sentido se servir ao homem religioso, ou seja, aquele que consegui através da arte transmitir seus sentimentos mais puros. Em toda a história da sociedade humana existe um entendimento do bem pela qual toda sociedade luta, este sentimento é a consciência religiosa desta sociedade.

2 Fundamentação teórica

Para fundamentar a pesquisa, utilizaremos alguns teóricos, como: Barcellos (2012), Eliade (2007), Cassirer (2012), Vilhena (2005), Tolstói (2016), entre outras obras complementares aqui não citadas que poderão oferecer um ponto de partida, um norte, no enfoque e tratamento ao problema da pesquisa, orientando a respeito dos diversos elementos presentes no objeto da pesquisa, centra-lo em um problema específico construindo um marco

ISSN - 2447-7850 (online)

teórico. Realizaremos pesquisa de campo através de registro em diário, analise e registro seguindo a metodologia de Pesquisa qualitativa de Sampieri no desenvolvimento da pesquisa-ação que se dará ao longo do fazer artístico. Compreendendo que "a pesquisa é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno." (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO 2013, p. 30), a partir de um sujeito cognoscente, a escolha de um tema a ser pesquisado pode emergir do local de trabalho, do ambiente comunitário, por meio de bibliografia, buscando em livros e publicações acadêmicas (GRAY, 2012). Estratégias e instrumentos de investigação que nos permitam estar presente no convívio diário, buscando compreender as maneiras de manifestação da espiritualidade a crença no espírito dos antepassados e outras entidades espirituais que possuam significado de valor dentro da tradição e que possam agregar valores a esse trabalho.

3 Metodologia

Na metodologia será explicitado o tipo de estudo, local, população (caso for pesquisa de campo), período, técnica e análise dos dados, bem como as normas éticas seguidas que foram utilizadas no caso de a pesquisa ser com seres humanos, enfim todos os métodos utilizados para a realização do trabalho. Partindo de uma Pesquisa-ação e a partir do reconhecimento de que os símbolos, desenhados na pele, representam o sagrado dos tabajara é que se pode falar da existência de uma tradição cultural que foi definida como uma herança de regras normas e, testadas e transmitidas por geração, através de redes de ensino-aprendizagem, entre os membros desta etnia. Na tentativa de ampliar o estudo, buscaremos em outras localidades ou regiões da mesma etnia que também apresentem a mesma coleção, simbólica, salientando alguns aspectos a serem considerados ao se visualizar o quadro comparativo, traçando e firmando um perfil e um desenho da pesquisa para além do que se está visualizando.

4 Resultados e Discussão

Os resultados só poderão ser estabelecidos a posteriori no decorrer da pesquisa-ação, haja vista a complexibilidade deste trabalho que envolve não só a dinâmica do fazer artístico, mas toda a compreensão deste fazer e a relação do mesmo com a espiritualidade e a cosmovisão do povo Tabajara. Será um trabalho desafiador, tanto para o pesquisador que

ISSN - 2447-7850 (online)

terá que estabelecer estratégias de confiabilidade e assegurar através da arte uma sustentabilidade à esse patrimônio material e imaterial, quanto para os indígenas na vivencia de suas memorias e na aceitação de novos conhecimentos.

5 Considerações Finais

É através do patrimônio material, pinturas corporais, e do imaterial, a religiosidade indígena Tabajara que buscaremos compreender e ajudar na consolidação do simbólico religioso, cientes de que este estudo será apenas um passo em direção a suscitar discussão de novas abordagens com relação aos vestígios de permanência a afirmação do sagrado associados a estes grupos.

Palavras-chave: Identidade. Espiritualidade. Indígena. Arte. Sagrado

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CASSIRER, Ernest. **Ensaio sobre o homem:** introdução a uma filosofia da cultura humana; Tradução Tomás Rosa Bueno. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano:** a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FARIAS, Eliane Silva de; BARCELLOS, Lusival Antonio. **Memoria Tabajara:** manifestações de fé e identidade étnica. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa cientifica**. 6. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC: 2012.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes,1998.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandéz; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

TOLSTÓI, Leon. **O que é arte?** a polêmica visão do autor de Guerra e Paz. Tradução Bete Torii]. 2. ed. Rios de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

VILHENA, Maria Angela, **Ritos**: expressões e propriedades. São Paula: Paulinas, 2015. (Coleção temas do ensino religioso).

ANAIS
XV Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)
III Seminário Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo
Vitória/ES, 13 a 15 de setembro de 2018.
ISSN - 2447-7850 (online)

CULTURA, TRADIÇÃO E EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS BANIWA DO ALTO RIO NEGRO

Ashbell Simonton Rédua [77]
Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda [78]

1 Introdução

Este artigo reporta uma pesquisa sobre a educação de parte de uma etnia indígena Baniwa, no Alto Rio Negro, na cidade de São Gabriel da Cachoeira, conhecido como Irari-ponta e Areia. O principal problema que se buscou enfrentar esteve voltado a aspectos distintivos entre a educação escolar indígena e a educação escolar convencional no Brasil. A preocupação de fundo foi trazer elementos que pudessem elucidar em que nível as comunidades indígenas têm autonomia para definir processos escolares que superem o caráter colonialista da educação escolar convencional.

Para tanto, buscou-se um tipo de escola que intervém diretamente sobre as condições de vida das pessoas a quem presta serviços educacionais. A principal base etnográfica do trabalho foi a Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna e o Colégio São Gabriel. As informações foram coletadas especialmente por meio de observação direta e registros de conversas informais durante um período de dois anos (1996/1997), em São Gabriel da Cachoeira-AM, e nas comunidades de Irari-ponto, as margens do Rio Içana, permeando a fronteira com a Colômbia, e a Comunidade mais próxima da cidade, de Areal, nas proximidades do Aeroporto da cidade.

Os resultados consistem na descrição de características marcantes da prática escolar, levando à conclusão de que aquele grupo local, ao planejar seus objetivos sua escola o espaço principal de reunião comunitária, debate e intervenção sobre as condições de vida atuais e futuras.

---

[77] Mestrando Profissional em Ciência da Religião pela Faculdade Unida de Vitória, é advogado e pastor presbiteriano. Contado: redua.advogado@gmail.com

[78] Mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória - ES. Professor Tutor EAD da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Professor da Educação Básica dos municípios de Buriti dos Lopes – PI e Tutóia – MA. Contato: educadormichel@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

As experiências pessoais vividas nestas duas comunidades indigênas, da etnía Baniwa, Irari-Ponta e Areal, com alguns contados com os Tukanos e Yanomami, pude observar dois tipos de educação, a determinada pela LDB de 1996 e a própria da cultura indígena fundamentada nas suas tradições culturais, religiosas e sociais. Ainda que existem escolas indígenas dentro das comunidades, tais tentativas têm resistência da própria comunidade e da FUNAI (2004), que busca preservar as tradições culturais indígenas, e incentivando os indígenas a estudarem em escolas na cidade de São Gabriel da Cachoeira, como afirma, aprendendo os "costumes e as tradições dos brancos".

A região do Alto rio Negro, noroeste da Amazônia é território de 23 povos indígenas que perfazem 95% da população e da extensão territorial do município de São Gabriel da Cachoeira (109.185 km²). Isso faz dela a região com a maior diversidade linguística do Brasil e do continente americano. Sua população total é de 44.553 pessoas conforme informações do IBGE[79]. Os Baniwa vivem na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, em aldeias localizadas às margens do Rio Içana e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM).

A propósito disso, este artigo focaliza a relação entre a escola de uma comunidade indígena e as aspirações de futuro das pessoas que dela fazem parte. Pretende trazer elementos para o debate sobre experiências educacionais que possam ser consideradas inovadoras, não por serem completamente originais ou inéditas, mas, por serem diferentes das práticas costumeiras em determinado lugar. Embora se esteja lidando com o caso de uma escola apenas, a pesquisa sobre as iniciativas educacionais brasileiras que são distintivamente entendidas como indígenas tem, nas experiências educacionais de São Gabriel da Cachoeira – município que possui a maior rede pública de escolas indígenas do estado do Amazonas.

As informações preliminares sobre o contexto educacional da região, de conhecedores da escola, dos líderes Baniwa e do projeto político-pedagógico apresentavam fortes indícios de que se tratava de um caso exemplar de escola que atuava como centro promotor e articulador de ações em torno da melhoria das condições de vida locais. Após dois períodos de convivência com os Baniwa, combinando atividades de pesquisa com colaboração e assessoria pedagógica, foi possível perceber que, ao refletirem sobre o que querem da sua

[79] IBGE. São Gabriel da Cachoeira. Disponibilizado em https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/sao-gabriel-da-cachoeira/panorama, acessado em 30.07.18.

ISSN - 2447-7850 (online)

escola, os Baniwas elaboram e executam seus planos de vida para o contexto atual e para as novas gerações.

2 Quem são os Baniwa

O contato com as comunidades[80] indígenas se deu no período de dois anos (1996/1997), na ocasião os autores se prepararam no conhecimento das comunidades por seminários de antropologia oferecido pela Universidade do Amazonas, contudo o contato mais intenso foi na ministração de algumas palestras sobre religião sempre as quintas-feiras no comunidade de Areia e um final de semana prolongado na comunidade de Irari-ponta, no Rio Içana, já na divisa com a Colômbia. O contato também fora estabelecido na cidade de São Gabriel da Cachoeira, onde o Ashbell atendia vários indígenas naquele hospital, dando apoio de saúde e conhecendo a cultura e as tradições desta etnia.

O nome Baniwa é usado para todos os povos que falam línguas da família Aruak ao longo do Rio Içana e seus afluentes. Na verdade, define com uma língua geral, língua geral, assim como o inglês. Deve-se enfatizar, porém, que não se trata de uma auto-designação. É um nome genérico usado por esses índios quando se fazem representar em contextos multiétnicos ou diante do mundo não-indígena. Com o tempo e a influência de missionários, militares, e comerciantes brancos, os Baniwa foram progressivamente se transferindo de suas antigas malocas, no interior da mata, para as margens do Içana.

Segundo o site “Arte Baniwa”[81] , o primeiro contato desta etnia com os colonizadores europeus se deu no século XVII, ocasião em que foram perseguidos e escravizados pelos portugueses e espanhóis em busca de pedras preciosas e grande parte vieram a óbito por causa das doenças.[82]

No século 20, chegaram na região do Rio Negro e afluentes os missionários católicos salesianos e suas escolas civilizadoras. No final da década de 40, Sophie Muller, uma missionária evangélica norte-americana da Missão Novas Tribos, iniciou a evangelização dos Curipaco na Colômbia e chegou aos Baniwa do alto Içana. O mundo baniwa se dividiu entre

[80] Ao referir-se as comunidades indígenas, não se pode utilizar o termo “tribo indígena” e, presencialmente não deve chamá-los de índios ou habitantes de comunidades indígenas. Utiliza-se apenas o termo “Comunidade”, que é suficiente para diferenciar do homem colonizador.

[81] Arte Baniwa. Disponibilizado em https://www.artebaniwa.org.br, acessado em 27.07.18

[82] As doenças são encomendadas por alguém ao feiticeiro. Assim os indígenas baniwa e outros não acreditam em doença ou epidemias instalada de outra forma diferente.

ISSN - 2447-7850 (online)

católicos e evangélicos. Nos anos 90, os Baniwa começaram a se organizar em associações filiadas à FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro), fundada em 1987.[83] Entre 1996/98, o Governo Federal finalmente reconheceu os direitos coletivos dos povos indígenas da região do alto e médio Rio Negro e demarcou um conjunto de cinco terras contínuas, com cerca de 10.6 milhões de hectares, nas quais estão incluídas as áreas de ocupação tradicional dos Baniwa no Brasil.[84]

No censo demográfico de 2010 (IBGE, 2010), São Gabriel se destaca como o município que possui a maior população indígena do Brasil, em torno de 29 mil pessoas, quase oitenta por cento do total. Destas, dezoito mil vivem na zona rural, ou seja, nas comunidades e pequenos povoados ribeirinhos. A população indígena é identificada em vinte e dois grupos étnico/ linguísticos cujas línguas pertencem a quatro famílias linguísticas: Tukano Oriental, Aruak, Maku e Yanomami. Os três primeiros grupos vivem na região conhecida como Vale do Alto Rio Negro, possuem padrões culturais comuns e uma histórica e intensa interação interétnica (FOIRN, 2006).

3 A Educação indígena dos Baniwa

Os Baniwas são uma grande comunidade de povos da família linguística Aruk, que vivem no Brasil. Seu território, parte do município de São Gabriel da Cachoeira, fica na região conhecida como Rio Içana, onde esse rio marca a exata linha de fronteira entre o Brasil e a Colômbia. No lado brasileiro, os Baniwas estão distribuídos em várias comunidades; no lado colombiano, fica outras comunidades. Em São Gabriel da Cachoeira, está a sede da Escola Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna e o Colégio São Gabriel, que oferece da educação infantil ao ensino médio. Em outras três comunidades menores, como o Areal, também há atendimento escolar correspondente à primeira etapa do ensino fundamental.

Toda a escolarização disponível na região naquele momento (e até o fim da década de 1990) era gerida por religiosos católicos da ordem dos salesianos, que, desde o início do século XX, vinham instalando escolas multisseriadas nas comunidades indígenas, com ensino correspondente ao primeiro segmento do ensino fundamental. Já na sede do município e nos

[83] Arte Baniwa. Edição 3/2001. OIBI/FOIRN e ISA. Disponibilizado em https://issuu.com/instituto-socioambiental/docs/educacao_indigena_rn_web/362, acessado em 20.07.18

[84] Arte Baniwa. Edição 3/2001. OIBI/FOIRN e ISA. Disponibilizado em https://issuu.com/instituto-socioambiental/docs/educacao_indigena_rn_web/362, acessado em 20.07.18

ISSN - 2447-7850 (online)

centros missionários, os religiosos instalavam grandes colégios, que funcionavam em regime de internato e trabalhavam com o que hoje equivale ao ensino fundamental e médio. Nas comunidades, as escolas eram oficialmente rurais e conhecidas como as “escolinhas das irmãs”. O professor de tais escolinhas costumava ser algum indígena da região que já havia concluído os estudos em algum colégio missionário.

As concepções educacionais dos salesianos, giravam em torno de algumas orientações principais: escolarização direcionada prioritariamente a crianças e jovens, imposição da língua portuguesa e proibição da comunicação em línguas maternas, catequização com forte indicação de condutas consideradas morais e construção de colégios que funcionaram em regime de internato, separando as crianças do convívio comunitário. Um processo recente de mobilização em torno dos direitos das pessoas indígenas, desencadeado pelo movimento indígena e por atores e organizações indigenistas, sobretudo na década de 1970, levou a importantes disposições na Constituição Federal de 1988. Dessas disposições, são criadas as bases para a construção de um novo modelo de escola nas áreas indígenas, que se pretendia oposto ao modelo missionário e civilizatório.

Dessas disposições, são criadas as bases para a construção de um novo modelo de escola nas áreas indígenas, que se pretendia oposto ao modelo missionário e civilizatório. Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração, é desenhado outro modelo de como deveria ser a escola indígena: comunitária (na qual a comunidade indígena deve ter papel preponderante); diferenciada das demais escolas brasileiras; específica (própria a cada grupo indígena onde estiver instalada); intercultural (em diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas); e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas).

Essas novas orientações para a escolarização de pessoas indígenas começam a ser implementadas em São Gabriel da Cachoeira a partir da Lei Municipal n. 87, de 24 de maio de 1999, quando a Secretaria Municipal de Educação cria o sistema municipal de ensino, incluindo subsistemas indígenas, com níveis diferenciados de ensino. Nessa lei, está expressa a possibilidade de cada povo ou grupo de povos, por calhas de rios, organizar seu próprio subsistema, tendo assegurada a vinculação da educação escolar com as formas próprias de organização social, valores culturais, tradição e modo de ser de cada povo, suas atividades produtivas e os elementos para uma relação positiva com outras sociedades (ALBUQUERQUE, 2007).

ISSN - 2447-7850 (online)

A grande questão que envolve a educação indígena é reafirmar as identidades tradicionais étnicas, principalmente na valorização da língua, religiosidade, aspectos culturais que possa garantir ao índio conhecimentos técnicos e científicos que o capacite também a viver nos grandes centros urbanos brasileiros e mundiais. Portanto esta é uma tarefa por demais árduas, diante de certas imposições aos quais deixam de ser considerados como uma categoria social em processo de extinção e passam a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com seus costumes, crenças e direitos preservados.

As comunidades indígenas estão tendo um maior amparo legal na área educacional e na preservação da sua cultura. Através desse contexto, podemos perceber uma preocupação em preservar a identidade e a culturas dessas comunidades. Para isso o governo criou leis resguardando os direitos da criança e valorizando sua cultura. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 garante aos índios o acesso ao conhecimento proveniente de uma educação especializada, com programas e currículos específicos para a comunidade.

De acordo com a LDB/1996, a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Compete aos municípios oferecê-la em creches para crianças de até seis anos idade e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade.

As bases legais que constituem a educação escolar indígena perpassada pela Constituição Federal de 1988, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, resolução de 1999 e o Decreto Presidencial de 2004.

Todo esse processo legislativo teve como objetivo assegurar e garantir o direito da diferença étnico-cultural das comunidades indígenas em todo país. De acordo com o Conselho Nacional de Educação de 1999, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas devem reconhecer a condição de escolas com normas e ordenamento próprios, além de fixar diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue (ALMEIDA, 2006).

Dessa forma a legislação garante os direitos do povo indígena, inclusive a uma educação diferenciada capaz de fortalecer a afirmação étnica e cultural. Com o intuito de preservação da realidade da comunidade.

4 Os desafios da Educação Escolar dos Baniwas

O povo indígena Baniwa tem lutado por experiências alternativas de educação escolar indígena, e estas lutas coincidem com a abertura da democracia, pois a partir das conquistas

ISSN - 2447-7850 (online)

de 1988, novas experiências são implementadas por organizações indígenas e não indígenas e organizações não governamentais.

Nestas últimas décadas, foram realizados vários encontros, seminários, conferências de educação, semanas pedagógicas e acadêmicas que discutiram uma política educacional para os povos indígenas no Amazonas. Nestes encontros, via de regra, as avaliações davam conta de que a educação oferecida na rede pública municipal, estadual e federal, iniciada, significativamente, com a missão Salesiana na região, sempre teve como princípio a integração do indígena à sociedade nacional sem respeitar as diferenças culturais e linguísticas e a legislação vigente sobre educação indígena ao promover “uma educação de branco com base na cultura do branco para indígenas”. As iniciativas da UFAM, de data bem mais recente, não fugiram à regra, apesar de representar um esforço institucional gigantesco.

Devido à busca pela escolarização, por novas oportunidades, está havendo um êxodo indígena das suas comunidades para a sede do município, o que está promovendo problemas sociais de toda ordem, além de reforçar o esquecimento da língua materna e sua substituição pelo português, uma vez que todos os cursos têm exclusivamente o português como língua de instrução. Diante desta situação, definiu-se coletivamente que nenhum projeto ou discussão sobre a educação devesse ser promovido pelas diversas instituições de ensino municipal, estadual e federal de forma isolada ou separada, mas que deveria seguir um caminho único, com princípios específicos para atender às necessidades e demandas da diversidade cultural indígena, de acordo com o que postulam as leis que regem a educação indígena desde o ensino fundamental até o superior (FOIRN, 2006).

Uma educação escolar que contribua para que os povos indígenas conquistem o pleno desenvolvimento de suas culturas e de suas expressões é, agora, um direito garantido em lei. A Constituição assegura, além do direito ao uso da língua materna, os processos próprios de aprendizagem, possibilitando, assim, projetos de escolas indígenas diferenciadas, específicas, bilíngues e interculturais. Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam.

Por outro lado, a construção e a implementação, de propostas curriculares politicamente relevantes e culturalmente sensíveis requerem, por parte das pessoas diretamente responsáveis por tal tarefa, ou seja, os professores das escolas indígenas, uma análise constante, crítica e informada, das práticas curriculares em andamento em suas escolas. Só uma avaliação contínua da atuação pedagógica pode assegurar que tal atuação

ISSN - 2447-7850 (online)

esteja sendo capaz de promover, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito a suas particularidades linguístico culturais.

A cidade de São Gabriel da Cachoeira é conhecida no cenário nacional como exemplo de educação escolar indígena que respeita a legislação e identidade cultural dos povos. Mas na realidade o que tem se observado é um retrocesso das conquistas do movimento indígena para a educação diferenciada, pois a formação de professores está sendo padronizada no modelo civilizatório ocidental e as escolas influenciadas para a alfabetização apenas na língua portuguesa e quando constroem seus PPPI diferenciados ficam anos nos conselhos estaduais e municipais de educação para serem aprovados e são alteradas as propostas pedagógicas para que sejam aprovados. Muitas escolas são registradas com o nome de escola indígena, mas todos os procedimentos pedagógicos e metodológicos usados são exógenos a cultura destes.

O desafio da educação escolar indígena é se propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns dos estudantes indígenas (LADEIRA, 2004).

Um dos entraves encontrados é que muitas lideranças das comunidades acham que a educação escolar indígena é um retrocesso e não querem que seus filhos estudem na língua Baniwa, os mesmos acreditam que os filhos devem aprender o conhecimento do branco as línguas que o branco estude como o inglês e o espanhol. As escolas indígenas têm gestores próprios e todos os professores são indígenas. No entanto, muitos desses professores não dão importância devida a educação escolar indígena e isso tem dificultado o avanço da política de educação diferenciada, que tem por objetivo valorizar os conhecimentos tradicionais e fazer com que as crianças aprendam os conhecimentos científicos, fortalecendo suas identidades culturais.

A implementação de projetos de escolas diferenciadas sempre tem sido um problema que ainda está longe de ser resolvido. Ainda existe falta de apoio político pedagógico. Muitas escolas ainda não possuem seu próprio Projeto Político Pedagógico, e a escola que possuem quando chegam na secretaria municipal de educação são engavetados. Segundo relatos de professores, os pedagogos e gestores sabem e conhecem o que é Educação Escolar Indígena, no entanto segundo relatos de alguns professores, os gestores e pedagogos

ISSN - 2447-7850 (online)

acreditam que a educação escolar indígena não é suficiente para os alunos, acreditam que esta tem que estar dividida separada da educação oferecida pelo sistema.

5 Conclusão

A Educação indígena é aquela onde o conhecimento é repassado de pai para filho, ou seja, todos os conhecimentos tradicionais são repassados de forma oral e através de práticas de acordo com a realidade cultural de cada família, clã ou seu povo. A educação escolar indígena é o modelo de educação escolar assumida pelos próprios indígenas, com espaços e estruturas físicas apropriadas, com educadores e professores conhecedores de sua cultura, falantes da língua do seu povo da comunidade para melhor repassar aos alunos indígenas os conhecimentos tradicionais da própria cultura, é o espaço onde todos buscam construir uma nova política educacional, ao mesmo tempo aprendem os conhecimentos dos não indígenas junto com os conhecimentos tradicionais.

A educação escolar Indígena já foi implantada na região há alguns anos, no entanto, ela precisa de apoio do poder público para que o ensino seja de qualidade. É necessário propor mudanças nos sistemas educacionais no Rio Içana aplicando o ensino bilíngue, escrevendo histórias da região, produzindo material didático a partir dos trabalhos feitos com alunos. Muito se ouve falar em políticas de reconhecimento, no entanto o que se observa em relação a Educação escolar indígena é que ainda faltam políticas para o reconhecimento de reconhecimento do diferente e da diversidade.

É preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea. É preciso que os Conselhos Estaduais de Educação, os técnicos de Secretarias, estaduais e municipais, conheçam as especificidades da Educação Escolar Indígena, e as considerem em suas tomadas de decisão.

Palavras-chave: Escola. Educação. Indígena. Amazonas. Tradição.

Referências

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves. **Educação escolar indígena**: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência. 2007. 259f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ALMEIDA, Tereza Cristine Cruz. Educação indígena sob a tutela da legislação: o desafio da afirmação étnica e cultural. In: VASCONCELO, J.G, SOARES, E.L.R, CARNEIRO, Isabel M.S.P. **Entre tantos**: diversidade na pesquisa educacional. Fortaleza, UFC, 2006.

ARTE BANIWA. Disponibilizado em https://www.artebaniwa.org.br, acessado em 27.07.18

Arte Baniwa. **OIBI/FOIRN e ISA.** Edição 3/2001. Disponibilizado em https://issuu.com/instituto-socioambiental/docs/educacao_indigena_rn_web/362, acessado em 20.07.18

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em 26 de julho de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br.

FOIRN; ISA. **Povos indígenas do alto e médio rio Negro**: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do Noroeste da Amazônia brasileira: mapa-livro. 2. ed. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2006.

FUNAI. Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) **Lei nº 065, de 11 de outubro de 1997**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira/AM, e dá outras providencias. Prefeitura do Município de São Gabriel da Cachoeira, 1997, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, 2004.

IBGE. **São Gabriel da Cachoeira.** Disponibilizado em https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/sao-gabriel-da-cachoeira/panorama, acessado em 30.07.18.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para Educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisa**, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004.

ISSN - 2447-7850 (online)

INDÍGENAS TABAJARA: alteridade étnica e intersecção protestante

Eliane Farias [85]
Joselma Bianca Silva de Souza Mendonça [86]
Ilson Roberto Moraes Saraiva [87]

1 Introdução

A historiografia brasileira registra nas últimas décadas na trajetória dos povos originários um forte movimento de ressurgência. Fenômeno em particular característico dos povos indígenas do Nordeste, conhecido como processo de etnogênese[88]. Os povos indígenas reivindicam o reconhecimento de seus territórios, arquétipos culturais e identidades, etc. Nesse rol, compreende a manifestação de novas identidades e a reorganização de etnias já existentes.

No mesmo contexto, a religiosidade vem sendo temática de estudo recebendo visibilidade a conversão de comunidades indígenas ao pentecostalismo entre as pesquisas antropológicas e históricas.

Nesse ensaio, versaremos sobre a conjuntura do povo indígena Tabajara[89] paraibano que nas últimas décadas reivindica a demarcação de seu território, ressignificam suas práticas culturais e religiosas no processo de afirmação étnica para sociedade envolvente. Em especial, abordaremos situação de conflito no campo da religiosidade.

[85] Doutoranda em Educação pela FUNIBER/UNINI – MÉXICO. Mestre em Ciências das Religiões da UFPB Contato: eliafariass@gmail.com

[86] Doutoranda em Ciências das Religiões pela UFPB, Mestre em Ciências das Religiões da UFPB. Atua na Educação do Município de Baía da Traição/PB. Contato: biancabt24@hotmail.com

[87] Mestrando em Ciências das Religiões pela UFPB. Professor de Artes Visuais da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB. Contato: ilsonbetomoraes@gmail.com

[88] 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" (GRÜNEWALD, 2001, p.43).

[89] Povo originário que ressurge em 2006 com os movimentos de emergência étnica que ocorreu entre os povos indígenas do Nordeste. Segundo Ciarlini (2009, p. 252)) etimologicamente o termo Tabajara significa "senhor da aldeia", "taba=aldeia+ jara=de yara, senhor, dono, aquele que domina".

ISSN - 2447-7850 (online)

As mais de quatro décadas os Tabajara vêm estabelecendo uma forte inserção em religiões pentecostais – com predomínio da igreja Assembleia de Deus. Quais elementos motivaram esses indígenas a opção evangélica protestante? Verificamos uma certa intervenção de membros da igreja contra a pintura corporal e as vestes tradicionais dos indígenas. O objetivo desse resumo expandido é apresentar como os indígenas Tabajara têm conciliado seus elementos diacríticos, símbolos valorosos de alteridade étnica com os dogmas da religião protestante.

2 Fundamentação Teórica

O povo Tabajara, há séculos padecer a imposição da religião cristã católica. No entanto, continuaram a cultivar elementos do seu sistema de crenças tradicional. É imprescindível salientar que a religiosidade desses povos tinha como essência a fé nas forças da natureza, nos espíritos de luz e dos Encantados. (BARCELLOS, FARIAS, 2015). De acordo com Silva (2011, p. 44) “[...] os encantados têm todo um envolvimento com a dimensão indígena, religiosa e mística, não tendo começo ou fim, não sendo explicável de forma lógica, não tendo a princípio forma física que o defina; tem-se uma imagem pessoal concebida mentalmente de como são, nada concreto [...]”. Essas entidades espirituais já não estão mais nesse plano físico material, mas que estão presentes nos rituais sagrados dos indígenas.

A conversão ao cristianismo evangélico pelos indígenas Tabajara, particularmente como adeptos de igrejas pentecostais deve-se inicialmente ao deslocamento territorial - sofreram uma grande diáspora e buscaram a sobrevivência nas comunidades periferias das cidades circunvizinhas. A convivência, os ensinamentos, os relacionamentos entre os indígenas não são genéricos, cada indivíduo faz suas escolhas e sofre influências do universo onde está inserido conforme os fatores socioeconômicos e emocionais – as drogas, que os afetam, aspectos relacionados a própria escolha pessoal. “Aceitei Jesus em 1993! Resolvi muda minha vida. Se não tivesse sido crente, já teria morrido na cachaça. Muitos amigos meus morreram! Eu era muito desmantelado.” (Sr. Zezinho Tabajara, jul. 2018. Exposição Oral). Eles usam o argumento de que somente na crença em Jesus podem obter salvação divina.

Averiguei que a relação dos indígenas Tabajara com a fé cristã professada pelas igrejas pentecostais intervém de forma positiva instigando os seus fiéis a um espirito altivo de coração, de luta e provedor de uma vida religiosa intensa, de uma experiência mística menos informal e mais expressiva, além de afastarem-se dos perigos das drogas se tornando

ISSN - 2447-7850 (online)

uma grande aliada para superar muitos obstáculos e manter viva a esperança por dias melhores. De outra forma, intervém negativamente na manutenção dos sinais diacríticos de alteridade da etnia e valorização de sua cultura. A forma como a igreja Assembleia de Deus da Mata da Chica, Conde/PB vem se relacionando com os fiéis indígenas da Aldeia Vitória, dar confirmação a hipótese da antropologia que sugere uma "[...] linha de continuidade na prática missionária que, porquanto sutil e quebradiça, dos jesuítas do século XVI chega até os nossos dias." (POMPA, 2006, p. 112). As evangelizações pentecostais têm dificuldade de reconhecerem as práticas da cultura tradicional étnica. Os missionários pentecostais, assim como foram os protestantes, equivocadamente acreditam que a convertimento junta o indígena ao sistema organizacional do não-índio de maneira definitiva. (PEREIRA, 2013)

Há um sentimento de pertença, onde a igreja adota um paradigma de adoração a um só Deus em relação aos fiéis indígenas. Durante celebrações religiosas evangélicas, sobretudo em velórios, uma liderança da igreja se diz recebe o Espírito Santo, onde expressa um monologo que condena os símbolos diacríticos destes – a pintura corporal e as vestes tradicionais são os mais atacados. Segundo Mendonça e Velasques (1990, p. 85), "Para isso, era necessário que se criasse um clima altamente emocional, onde choro, desmaios e ataques histéricos eram habituais." Há um forte destaque na crença da intervenção divina por meio dos próprios membros da igreja, na busca por revestimentos sobrenaturais – falando em línguas, adoração e louvor e liberdade para gritar, pular e saltar nos cultos. Estas manifestações de apelo emocional são conhecidas como Protestantismo Emocional.

Esses fatos têm causado diferentes interpretações entre os indígenas a ponto de o cacique geral reunir os indígenas moradores da aldeia Vitória para dialogarem sobre o impasse. A reunião com diferentes opiniões.

3 Metodologia

Uma pesquisa envolve aspectos teóricos, metodológicos e práticos, vai do senso comum ao empirismo. Para José Filho (2006, p.65), "A realidade é interpretada a partir de um embasamento teórico, sem a pretensão de desvendar integralmente o real e possui um caminho metodológico a percorrer com instrumentos cientificamente apropriados".

Nesse sentido, para analisar vidas, comportamentos, fenômenos religiosos, visões de mundo do povo indígena Tabajara optamos por uma abordagem etnográfica, com pesquisa de campo baseando-se na observação participante e continua em cultos e velórios na

ISSN - 2447-7850 (online)

localidade da aldeia Vitória, Mata da Chica - Conde/PB. Segundo Gonsalves (2001, p.67), “a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. [...] o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].” Ela possibilitou que a pesquisadora averiguasse em lócus os costumes, as práticas e os pontos de vistas dos indígenas moradores da aldeia Vitória, além disso, os depoimentos forneceu-me uma melhor compreensão do fenômeno em seus mínimos detalhes.

4 Resultados e Discussão

Antes não havia nenhuma fronteira rígida que se impusesse sobre a identidade e religiosidade desses indígenas. Com a conversão ao cristianismo evangélico, vão surgindo as intervenções dogmáticas de alguns membros da igreja evangélica assembleia de Deus que tem causado mal-estar e provocado mudança de comportamento nos indígenas em relação a sua cultura em razão da doutrina adotada.

Esse texto é uma amostra de uma pesquisa que desenvolvo desde 2009 no mestrado em Ciências das Religiões com o povo Tabajara. Observamos que entre as práticas culturais combatidas pela religião protestante, temos: o ritual do Toré – antes invocavam os espíritos antepassados, hoje é só uma simbologia cultural; a pintura corporal e as parcas vestimentas tradicionais em cerimonias públicas. Essas tensões são elementos que ameaça a tradição e a alteridade étnica Tabajara pelas lideranças das igrejas.

5 Considerações Finais

Esse texto apresenta as nossas inferências sobre alguns aspectos da interferência causada pelo pentecostalismo na cultura e na identidade étnica dos indígenas Tabajara da Paraíba. As transformações vêm ocorrendo desde o contato com os jesuítas, depois com os protestantes, e hodiernamente com os pentecostais. A história se repete fazendo com que mais uma vez os indígenas Tabajara tornem-se protagonistas de uma religião que contribuiu em parte para sua invisibilidade. A conversão a outras religiões como práticas simbólicas, dever ser avaliada pela etnia Indígena Tabajara para não ser um aspecto que prejudique a alteridade indígena e de transformações sociocultural.

ISSN - 2447-7850 (online)

Palavras-chave: Religiosidade. Pentecostal. Indígenas. Alteridade. Cultura.

Referências

BARCELLOS, Lusival; FARIAS, Eliane. **Memória Tabajara**: manifestações de fé e de Identidade étnica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

CIARLINI, Alyne Almeida. Territorialidade, saudade, ressignificação: índios Tabajara do Olho D'Água dos Canutos. In: PALITOT, Estevão. (Org.). **Na Mata do Sabiá**: contribuições sobre a presença indígena no Ceará. Fortaleza: Secult/Museu do Ceará/IMOPEC, 2009, p. 251-270.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

JOSE FILHO, M; DALBÉRIO, O. (Org.). **Desafios da pesquisa**. Franca: Ed. UNESP/FHDSS, 2006.

MENDONÇA, Antônio Gouvêia; VELASQUES FILHO, Prócoro. **Introdução ao protestantismo no Brasil.** São Paulo: Loyola, 1990.

PEREIRA, Levi Marques. **A Reserva Indígena de Dourados**: a atuação do Estado brasileiro e o surgimento de figurações indígenas multiétnicas. 2013. (Não publicado).

POMPA, Cristina. Para uma antropologia histórica das missões. In: MONTERO, Paula. (Org.). Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2006. p. 9-30.

SILVA, Almir Batista. **A religião dos Potiguara na aldeia de São Francisco da Paraíba.** 2011. 270 p. il. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

INTERFACES RELIGIOSAS E CULTURAIS NO ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA NA POPULAÇÃO INDÍGENA POTIGUARA DA PARAÍBA

Carla Jaciara Jaruzo dos Santos [90]
Lusival Antônio Barcellos [91]

1 Introdução

Potiguara era a denominação dos índios que no Século XVI habitavam o litoral do Nordeste do Brasil, aproximadamente entre as atuais cidades de João Pessoa, na Paraíba, e São Luis, no Maranhão. Seus últimos remanescentes vivem atualmente nos municípios de Baía da Traição e Rio Tinto, no litoral setentrional da Paraíba. Variantes do nome, nos documentos históricos, são: Potygoar, Potyuara, Pitiguara, Pitagoar, Petigoar, entre outros. Não há acordo sobre o significado do nome, que geralmente é traduzido como 'pescadores de camarão' ou 'comedores de camarão' (MOONEN, 2008).

No Estado da Paraíba existe a população indígena Potiguara, uma das maiores do Brasil e a maior do Nordeste etnográfico. Sua população é 25.000 habitantes, dos quais 2.061 desaldeados, residindo nas cidades. Os demais aldeados residem em 33 aldeias nos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto (BARCELLOS, 2014; SOLER, 2012).

O complexo quadro de saúde indígena está diretamente relacionado a processos históricos de mudanças sociais, econômicas e ambientais atreladas à expansão de frentes demográficas e econômicas nas diversas regiões do país ao longo do tempo. “A violência praticada pelos homens contra as mulheres é uma dessas inquietudes compartilhadas por mulheres indígenas e não-indígenas” (CASTILHO, 2008, p. 26).

Há determinadas peculiaridades que podem ser percebidas nas comunidades mencionadas, dentre elas a união entre parentes consanguíneos, o que faz com que eventuais denúncias sobre abusos cometidos por seus companheiros não sejam encorajadas pela própria família, pois “[...] quando o fazem sofrem incompreensão e pressões fortes no

[90]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: carla.santos.saude@gmail.com

[91] Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Prof. do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), da UFPB. E-mail: lusivalb@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

seu meio familiar e comunitário."(VERDUM, 2008, p. 12). Considerando as mulheres indígenas como parte de um sistema maior, isto é a humanidade, elas passaram a sofrer também as condições sociais hegemônicas ocidentais, as quais como se indicou têm particularidades muito próprias (coisificação da mulher, pornografia, prostituição, etc.), mas sem esquecer que as mulheres indígenas também têm problemas próprios baseadas em algumas tradições ou costumes, como são o patriarcado, o machismo, alguns ritos religiosos que denigram à mulher etc. (PINTO, 2010).

Na proposta desta pesquisa, a população indígena se destaca como vítimas de violência, tendo em vista que as crianças, mulheres e idosos também não passam despercebidas, por estarem no grupo de vulneráveis.

2 Fundamentação teórica

A Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas integra a Política Nacional de Saúde, compatibilizando as determinações das Leis Orgânicas da Saúde com as da Constituição Federal, que reconhecem aos povos indígenas suas especificidades étnicas e culturais e seus direitos territoriais. O propósito desta política é garantir aos povos indígenas o acesso à atenção integral à saúde, de acordo com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde, contemplando a diversidade social, cultural, geográfica, histórica e política de modo a favorecer a superação dos fatores que tornam essa população mais vulnerável aos agravos à saúde de maior magnitude e transcendência entre os brasileiros, reconhecendo a eficácia de sua medicina e o direito desses povos à sua cultura (BRASIL, 2002).

Os conceitos de violência simbólica (BOURDIEU, 1989), ódio (LEBRUN, 2008) e estigmas sociais (GOFFMANN, 2008) são empregados para firmar as bases teóricas igualmente necessárias para a compreensão do fenômeno a ser analisado, contextualizados pelas noções de vergonha, medos sociogênicos e mudanças na agressividade, todos esses elementos decorrentes do processo civilizador em direção ao qual caminha a sociedade de modo geral (ELIAS, 1994).

A população indígena na Paraíba totaliza 25.043, segundo dados do IBGE (2010), 18.296 (73,1%) são índios residindo em terras indígenas e 6.747 fora das terras indígenas.

Segundo Moonen (2008), a violência existe desde as tomadas de terras pelos franceses, portugueses e outros povos indígenas.

ISSN - 2447-7850 (online)

O reconhecimento da cidadania indígena brasileira e, consequentemente, a valorização das culturas indígenas possibilitou uma nova consciência étnica dos povos indígenas do Brasil. Ser indígena transformou-se em sinônimo de orgulho identitário. Ser indígena passou de uma generalidade social para uma expressão sociocultural importante do país. Ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidade de vida. Ser tratado como sujeito de direito na sociedade é um marco na história indígena brasileira, propulsor de muitas conquistas políticas, culturais, econômicas e sociais (LUCIANO, 2006).

A herança cultural tem um valor inestimável aos povos indígenas. Trata-se de um legado que se eterniza ao longo de gerações, mantida através de diferentes maneiras: religiosidade, respeito à natureza, cultura, modo de viver e crenças. Embora muitas vezes, os indígenas sofram preconceitos e discriminações causadas pela pouca informação sobre os diferentes povos e suas histórias vindo a se tornar vítima de violência partindo do preconceito a etnias. O reconhecimento da diversidade social e cultural dos povos indígenas, a consideração e o respeito dos seus sistemas tradicionais de saúde são imprescindíveis para a execução de ações e projetos de saúde e para a elaboração de propostas de prevenção/promoção e educação para a saúde adequadas ao contexto local. O princípio que permeia todas as diretrizes da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas é o respeito às concepções, valores e práticas relativos ao processo saúde-doença próprios a cada sociedade indígena e seus diversos especialistas (BRASIL, 2002).

Apesar do sincretismo religioso presente, observamos que os potiguaras buscam exercer a sua espiritualidade cristã de forma que as tradições nativas de seu povo nunca sejam esquecidas. Toda organização social, cultural e econômica de um povo indígena está relacionada a uma concepção de mundo e de vida, isto é, a uma determinada cosmologia organizada e expressa por meio dos mitos e dos ritos (LUCIANO, 2006).

Segundo Palitot (2005), a religião que se destaca entre os Potiguara é a católica com 76,4%, seguida da protestante/evangélica, com 14,6% e apenas 1,8% afirmou sua religiosidade ao deus Tupã. O catolicismo é a religião mais institucionalizada entre os potiguaras, remontando ao período colonial e fonte dos símbolos étnicos, históricos e territoriais. São representadas pelas velhas igrejas de Nossa Senhora dos Prazeres e São Miguel, com seus oragos e festas anuais. Há, também, a presença das demais crenças cristãs, como as igrejas Batista, Betel e Assembleia de Deus, além de cultos afro-brasileiros, como a Umbanda e a Jurema Sagrada.

ISSN - 2447-7850 (online)

O processo de reafirmação das identidades étnicas, articulado no plano estratégico pan-indígena por meio da aceitação da denominação genérica de índios ou indígenas, resultou na recuperação da autoestima dos povos indígenas perdida ao longo dos séculos de dominação e escravidão colonial. O indígena de hoje é um indígena que se orgulha de ser nativo, de ser originário, de ser portador de civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular. Este sentimento e esta atitude positiva estão provocando o chamado fenômeno da etnogênese, principalmente no Nordeste. Os povos indígenas, que por força de séculos de repressão colonial escondiam e negavam suas identidades étnicas, agora reivindicam o reconhecimento de suas etnicidades e de suas territorialidades nos marcos do Estado brasileiro (LUCIANO, 2006).

Os dados obtidos a partir do TABNET (Informações de Saúde), a Região Nordeste apresenta 510 casos de violências notificados nos anos de 2011 a 2015 a partir do Sinan NET, onde 56 são do estado da Paraíba.

Como menciona Camilo (2004), a intolerância se expressa diante de várias diversidades: de gênero, de etnia, de geração, de orientação sexual, de padrão físico-estético, e, também, de religião. A intolerância religiosa pode causar espanto, mas muitos e muitos conflitos e guerras violentas foram e ainda são travados em nome de uma determinada crença religiosa. Este é um problema extremamente complexo porque tais confrontos, costumeiramente, não carregam motivações exclusivamente religiosas, mas a estas se somam razões de ordem econômica, social, política, cultural, variáveis a cada experiência histórica. Um exemplo de conflito religioso é a imposição do cristianismo ou do catolicismo sobre os indígenas da América. Mas a intolerância religiosa também se expressa em pequenos conflitos cotidianos, quando se desqualifica pessoas por não pensarem religiosamente do mesmo modo de quem as desqualifica; ou quando se destrói templos e símbolos de religiões que se consideram adversárias; ainda, quando alguém arroga para a sua crença o estatuto de religião e qualifica a crença alheia como seita.

Segundo Carta de João Pessoa a população brasileira, construída durante o 12º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva - ABRASCO, o Seminário Preparatório **O SUS diante das violências: vivências, resistências, propostas**, realizado de 20 a 22 de março, em João Pessoa, na Paraíba, elaborou um documento que manifesta a defesa intransigente do SUS, onde são apresentadas propostas, por meio de 8 eixos norteadores, “[...] na esperança de assim enfrentar a violência e promover saúde e uma cultura de paz.” Dentre os eixos citados, o eixo de VI que trata da violência e assistência a pessoa indígena, traz duas

ISSN - 2447-7850 (online)

propostas que me chamou atenção: garantir a notificação compulsória de violências interpessoais e autoprovocadas contra indígenas de acordo com a legislação existente e refletir sobre a violência cotidiana vivenciada pelos indígenas: preconceitos, conflitos territoriais e ambientais.

A ficha de notificação individual deve ser utilizada para notificação de qualquer caso suspeito ou confirmado de violência doméstica/intrafamiliar, sexual, autoprovocada, tráfico de pessoas, trabalho escravo, trabalho infantil, tortura, intervenção legal e violências homofóbicas contra as mulheres e os homens em todas as idades. No caso de violência extrafamiliar/comunitária, serão objetos de notificação as violências contra crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, pessoa com deficiência, indígenas e população LGBT.

Entre os anos de 2011 e 2017, foram registrados no Banco de dados do Sinan NET, especificamente quando a vítima é indígena, 11 casos de violência sexual, 10 casos de lesão autoprovocada (tentativa de suicídio), onde 09 notificações foram por envenenamento, 52 casos de violência física, onde 10 casos o meio de agressão foi a arma de fogo, 03 casos de tortura, 11 casos de ameaça. Relacionados ao sexo, a população indígena feminina lidera com 61 notificações e o sexo masculino com 34 (Base de dados Sinan NET – dbf gerado em 09/03/2018).

3 Metodologia

Este trabalho apresenta perspectivas da pesquisa quanti-qualitativa, com análise estatística, tendo como base referência documental baseado no banco de dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação – Sinan NET. Seguindo ensinamentos de Richardson (1989), este método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. Já o método qualitativo, difere do princípio quantitativo, à medida que não emprega um instrumental estatístico como base na análise de um problema, não pretendendo medir ou numerar categorias. Os estudos de campo qualitativos não têm um significado preciso em quaisquer das áreas onde sejam utilizados.

Iremos utilizar a etnografia como ampla gama de informações (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1983), utilizada e definida como uma pesquisa sobre e nas instituições baseada

ISSN - 2447-7850 (online)

na observação participante e/ou em registros permanentes da vida diária nos locais e contextos em que ela naturalmente acontece. Segundo Wolcott (1987), a etnografia é um método que tem servido a muitos propósitos e propiciado dados para pesquisadores de várias abordagens teóricas e diferentes disciplinas.

No primeiro momento iremos fazer uma grande pesquisa sobre as fontes bibliográficas para tomar conhecimento científico, cultural e religioso sobre o universo Potiguara. Pretendemos utilizar como instrumentos de pesquisa a observação para conhecer como a cultura, o modo de viver e conviver, e a religião influenciam nos casos de violência sendo eles subnotificados ou registrados no SinanNet e como os profissionais de saúde lidam com estes casos de violência existentes nas aldeias.

Outro instrumento de pesquisa será o diário de campo, que segundo (FALKEMBAC, s.d.), consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do profissional e do aluno. Com ele estaremos fazendo todas as anotações que vão surgindo das mais variadas e possíveis maneiras. É um instrumento que o pesquisador necessita de utilizar permanentemente quando vai a campo e conosco não será diferente.

4 Discussão e Considerações Finais

A pesquisa está em andamento (será iniciada). No entanto, pretendemos com os dados do Sinan NET fazermos diversas estatísticas que irão ilustrar de maneira bem objetiva toda realidade Potiguara pesquisada. E quanto ao universo pesquisado serão todas as aldeias Potiguara.

De posse dos dados iremos comparar a realidade observada durante a pesquisa de campo com os registrados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação, para desta forma identificar os fatores que influenciam os cacos de violência e confirmar o que o sistema nos mostra.

Palavras-chave: Indígenas. Potiguara. Religião. Cultura. Violência.

Referências

ABRASCO. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/eventos/congresso-brasileiro-de-saude-coletiva/carta-de-joao-pessoa-populacao-brasileira/33868/>. Acesso em: 18 abr.2018.

BARCELLOS, Lusival Antonio. **As práticas educativo-religiosas dos índios Potiguara da Paraíba.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

_____: SOLER, Juan. **Paraíba Potiguara**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.
BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2002.

CAMILO, Janaína. Ensino Religioso na escola pública: uma mudança de paradigma. **Revista de Estudos da Religião REVER**. N. 2. Ano 4. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/t_camilo.htm>. Acesso em: 19 abr. 2018.

CASTILHO, Ela Wiecko V.de. A violência doméstica contra a mulher no âmbito dos povos indígenas: qual lei aplicar? In: VERDUM, Ricardo (Org.). **Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas**. Brasília: INESC, 2008.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Schoter; tradução, Vera Ribeiro; revisão técnica e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto/Educação.** Ijuí, Unijuí, v. 7, s.d.

GOFFMANN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON. Qué es la etnografía? In: _____.**Etnography**. Principles in practice (B. Ruiz, Trad.). New York: Tavistock, 1983.

LEBRUN, J. P. **O futuro do ódio**. Porto Alegre: CMC, 2008.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MOONEN, Frans. **Os Índios Potiguaras da Paraíba**. 2 ed. digital aumentada. Recife, 2008.

PALITOT, E. M. **Parecer antropológico DSEI Potiguara**. João Pessoa: 2005.

ISSN - 2447-7850 (online)

PINTO, Alejandra Aguilar. Reinventando o feminismo: as mulheres indígenas e suas demandas de gênero. **Fazendo gênero 9:** diásporas, diversidade, deslocamentos**.** Florianópolis, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

VERDUM, Ricardo (Org.). **Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas.** Brasília: INESC, 2008.

WOLCOTT, H. F. Ethnography at the crossroads: A reply to Hammersley. **British Educational Research Journal,** n. 13, p. 297-307, 1987.

ISSN - 2447-7850 (online)

O RITUAL DA JUREMA NO UNIVERSO INDÍGENA POTIGUARA: transcendência, ressignificação e mistura

Joselma Bianca Silva de Souza Mendonça [92]
Eliane Farias [93]

1 Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o ritual de culto à Jurema e sua influência no meio Potiguara, possuindo como foco a Aldeia São Francisco, situada no município de Baia da Traição, PB.

Para os habitantes da Aldeia São Francisco, a Jurema representa um encantado que traz em sua essência manifestação de espiritualidade que se revela no ritual do Toré. Possuindo caráter transcendente, a Jurema conduz o grupo através do ritual promovendo uma interlocução com os antepassados e outras entidades espirituais.

Situado no litoral norte do estado da Paraíba, o município de Baía da Traição é considerado palco de belas paisagens e ecossistemas. O conjunto de falésias, juntamente com rios e lagoas, embelezam a geografia do lugar. Mas o seu esplendor está também em constituir um dos mais importantes remanescentes indígenas que habita o Litoral Norte do Estado: a etnia Potiguara, com seu jeito de ser e sua riqueza milenar. A maior parte dos habitantes deste município é de origem indígena. Os indígenas Potiguara estão distribuídos entre 33 aldeias, situadas também nos municípios de Marcação e Rito Tinto.

Porém, o nosso trabalho está direcionado para a aldeia de São Francisco, lugar que escolhemos para desenvolver a pesquisa. São Francisco é, dentre as demais aldeias, lugar de destaque não só no sentido etnográfico, mas também por comportar e preservar a cultura e a identidade dos Potiguara e de possuir grande peso político que carrega consigo. Por este motivo, é considerada por todos, como “Aldeia Mãe” (BARCELLOS, 2012).

[92] Doutoranda em Ciências das Religiões da UFPB, Mestre em Ciências das Religiões da UFPB. Atua na Educação do Município de Baía da Traição/PB. Contato: biancabthotmail.com

[93] Doutoranda em Educação pela FUNIBER/UNINI – MÉXICO. Contato: eliafariass@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

Povo de origem tupi, pertencentes do grupo tupi, do qual pertenciam os antigos tupinambás, os Potiguara tornaram-se conhecidos pela sua bravura e, sobretudo, pela resistência às constantes investidas de colonizadores que se deram durante o período de ocupação do Brasil. Muitos são os relatos que narram diversas proezas sobre os Potiguara. Os indígenas formam um grupo dentre os quais pode ser considerado o maior remanescente indígena da região Nordeste em termo etnográfico Moonen e Maia (1992), Vieira (2012), Barcellos (2012). Por ter essa referência e apresentar aspectos de outras culturas, é que nos valeu a atenção para este estudo.

Ao nos direcionarmos ao povo Potiguara, duas coisas nos chamaram a atenção: é uma etnia que possui uma afinidade com a natureza e guarda consigo os seus segredos; logo, é um remanescente indígena que reverencia práticas herdadas da época colonial, abarcando crenças e cultos que envolviam tanto a realidade dos brancos colonizadores, quanto dos negros africanos. É fato curioso, perceber essas características também nas ações cotidianas e nas narrativas orais dos próprios indígenas.

Muito embora elementos do catolicismo sejam muito presentes no meio Potiguara, práticas idênticas encontradas entre as religiões afro são bastante reais. É o caso do culto da Jurema, que vem tomando fôlego no interior da tradição, servindo como marca constante de luta e de reorganização do espaço Potiguara.

2 Fundamentação teórica

As práticas tradicionais dos povos indígenas foram resultado de uma mistura de crenças datadas do século XVI, o que muito contribuiu para a formação da cultura e da religiosidade nordestina. Não se pode negar ao certo, de que o negro com sua riqueza, também abrilhantou esse cenário com suas contribuições. Embora Santiago (2008) e Assunção (2004) afirmem ser a jurema culto de tradição indígena, também não deixam de reforçar que há um trânsito do mesmo culto entre diversos sistemas religiosos e que, por sua vez, vão se reorganizando ao longo do tempo. Já Nascimento (2012, p. 66), afirma que tal prática é comum entre os remanescentes muito antes das terras brasileiras serem invadidas, e que hoje, os indígenas “Tentam entrelaçar a Jurema e o Toré ao catolicismo, realizando um sincretismo religioso.” Isso porque a que nos remete, “Desde o ano de 1969, verificou-se a incorporação da memória de líderes e outros participantes do Toré nos cantos e nas danças [...]” (VIEIRA, 2012, p. 264).

ISSN - 2447-7850 (online)

Também, Palitot (2005), afirma que os Potiguara vivem rodeados por sistemas de crenças espirituais que se fundem dos cultos afro-brasileiros regionais, citando como exemplo, o culto da Jurema Sagrada. Ao nosso ver, o espaço religioso dos Potiguara foi congregando diversas identidades culturais ao longo de sua história, unindo elementos tanto do negro africano, como do próprio universo indígena.

Sabedores dos segredos das matas, das quais extraem raízes para a produção de remédios caseiros, os indígenas também costumam fazer uso da jurema para promover rituais. Aqui nos referimos aos indígenas mais antigos, os anciãos. Os troncos velhos possuem o manuseio de ervas, como também conhecem os segredos delas. Segundo relato dos próprios indígenas, essas plantas encontradas na localidade são utilizadas em diversos tipos de trabalho e por isso merecem respeito.

Quando em entrevista à Maria Nilda[94] perguntamos sobre a utilidade das referidas plantas, ela nos respondeu: “Elas são usadas na cura física e espiritual.” (Maria Nilda Faustino Batista, 2013). Ao comentarmos sobre o uso da jurema em terreiro Potiguara, logo nos foi alegado o seguinte: “A Jurema aparece com uma planta alucinógena, que faz parte da espiritualidade.” (Maria Nilda Faustino Batista, 2013).

Para nós, ficou evidente o poder da planta no meio Potiguara, agindo como força que move a tradição daquela gente e sustenta a cada dia a espiritualidade dos indígenas que habitam o Litoral Norte do Estado da Paraíba.

Ao adentrarmos na realidade dos indígenas de São Francisco, torna-se interessante saber que, no plano da espiritualidade, há um trânsito de elementos distintos que não se confundem entre si. É sobretudo, essa mistura de práticas e crenças, do catolicismo, da religião evangélica e também da tradição africana, peças raras que adornam o imaginário Potiguara. Os referidos indígenas conseguem manter viva suas tradições, mas sem perder de vista nenhuma dessas características.

A jurema sagrada, como é assim conhecida, é cultuada nas rodas Toré, dança que os Potiguara acreditam ser transcendente. Nas letras das músicas do referido ritual, estão descritas as experiências de vida dos Potiguara, a devoção aos santos católicos, como também a exaltação da jurema, chamando a sua força no meio do grupo, no decorrer do ritual.

[94] Liderança indígena, residente na Aldeia São Francisco no município de Baía a Traição. Conhece os segredos das plantas sagradas utilizadas nos rituais dos Potiguara. A Maria Nilda ministra rituais de colação de grau da tradição Potiguara na Escola Indígena Pedro Poti, situada na mesma Aldeia, e da mesma forma participa assiduamente dos rituais católicos ministrando novenas em latim.

ISSN - 2447-7850 (online)

A Jurema atua no meio indígena, como instrumento de invocação das forças sobrenaturais, como: as entidades e os antepassados. Daí o seu poder no meio Potiguara. Isso porque em São Francisco, seja no terreiro, seja nas furnas, percebe-se que no intervalo entre um canto e outro, os indígenas costumam entoar gritos de: “Salve a Jurema Sagrada”, durante o ritual.

Deste feito, entendemos que a Jurema tem poder e é força no plano da espiritualidade Potiguara, revestindo de áurea plena tanto o espaço físico quanto o universo interior dos próprios indígenas.

3 Metodologia

O estudo é de base etnográfica e de observação participante, cujo local da pesquisa foi a Aldeia São Francisco, situada no município de Baía da Traição, PB. A construção da etnografia se deu respeitando as particularidades de cada sujeito. Contudo, a princípio, dialogamos com os seguintes aportes teóricos: (ASSUNÇÃO, 2004); (BARCELLOS, 2012); (FERRETI, 2008); (PALITOT; ALBUQUERQUE, 2008); (PRANDI, 2004); (SALES, 2004), para compreender a lógica que emana daquele remanescente no que se refere ao ritual da Jurema.

Para a coleta das falas, utilizamos gravador e filmadora, bem como câmera fotográfica para registrar os rituais.

O trabalho desenvolvido entre os Potiguara se deu entre os anos de 2012 e 2014, mas a relação de afinidade se estende até os dias atuais, quando na necessidade, sempre retornamos à Aldeia para um conhecer e aprofundar estudos sobre esse universo mágico que move o cotidiano da etnia.

4 Resultados e Discussão

Notamos assim que a jurema no meio Potiguara, tem a função não só de renovar elementos da ancestralidade indígena, mas, de unir valores que se revelam na arte e na espiritualidade dos referidos indígenas. Valores esses que reverberam a cada dia o espaço religioso dos remanescentes, congregando de uma maneira absoluta, diversas identidades culturais ao longo de sua história.

É esse movimento constante que dá contorno ao universo espiritual dos indígenas que habitam o Litoral Norte do Estado da Paraíba

ISSN - 2447-7850 (online)

5 Considerações Finais

Ao apresentarmos o culto à jurema no meio Potiguara, verificamos em sua essência, elemento da espiritualidade. Notamos um zelo pela ancestralidade, e que, no culto da Jurema, tanto a planta, como as entidades acionadas por ela, são representações reverenciadas. Os encantados constituem reproduções invisíveis que se apresentam no ritual.

Para os indígenas, no ritual à jurema, há uma forte relação dos que já se foram com o mundo dos vivos, realidade que justifica o transe, reconhecendo assim, o corpo, como receptáculo do divino. Pois, ao comungarem a bebida da jurema, os Potiguara acreditam entrar em comunhão com os seres invisíveis, e assim habitar a terra dos encantados.

É essa a manifestação que se dá no ritual da Jurema, sem fazer apologia a uma religião, mas de comungar e co-celebrar elementos de outras origens, dando ao sagrado uma conotação uniforme, não encontrando fronteiras para ser cultuado.

Notamos assim, que a Jurema também tem essa função transcendente: de unir dois mundos distintos entre si, mas que se identificam, muito embora seja por um aparente estranhamento.

Palavras-chave: Jurema. Ritual. Toré. Espiritualidade. Transcendência.

Referências

ASSUNÇÃO, Luiz. Os mestres da Jurema: culto da Jurema em Terreiros de Umbanda no Interior do Nordeste. In: PRANDI, Reginaldo. **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Pallas, 2004, p. 182-215.

BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. 384 p.il.

BATISTA, Maria Nilda Faustino. **Entrevista**. Entrevista concedida a Joselma Bianca Silva de Souza Mendonça, Baía da Traição, 2013.

FERRETTI, Mundicarmo. A Mina Maranhense, seu desenvolvimento e suas relações com outras tradições afro-brasileiras. In: MAUÉS, RH.; VILLACORTA, G. (Orgs.). **Pajelanças e religiões africanas na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2008, p. 181-202.

_____. **Repensando o sincretismo**: Estudo sobre a Casa das Minas. Prefácio Reginaldo Prandi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; São Luís: FAPEMA, 1995.

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **Índios do Nordeste -** Relatório de Viagem. Campina Grande, LACED (Laboratório de Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento); Museu Nacional UFRS, 2002.

NASCIMENTO, José Mateus (Org.). **Etnoeducação Potiguara**: pedagogia da existência e das tradições. João Pessoa: Ideia, 2012. 162p.

SALLES, Sandro G. À sombra da Jurema: a tradição dos mestres juremeiros na Umbanda de Alhandra. **Revista Antropológica**, ano 8, v. 15(1), 2004, p. 99-122.

SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima. A Jurema Sagrada da Paraíba. **QUALIT@S Revista Eletrônica,** v. 7, n.1, ano 2008.

ISSN - 2447-7850 (online)

O POVO INDÍGENA XAKRIABÁ E A FESTA DE SANTA CRUZ

Heiberle Hirsgberg Horácio [95]
Jully Alves Araújo [96]

1 Introdução

> Que bandeira é essa que vamo leva? É de Santa Cruz para festeja/. Cantemo e louvemo com muita alegria/Levando a bandeira da Virgem Maria. (Entoada Xakriabá na Festa de Santa Cruz).
>
> Oh, minha mãe santíssima /Lá onde que eu vou está / Vou está nos pés da cruz / Bendita seja! Oh, minha mãe santíssima / Lá onde que eu vou está / Vou está no meio da cruz / Bendita seja! / Oh, minha mãe santíssima / Lá onde que eu vou está / Vou está na coroa da cruz, / Bendita Seja! / Oh, minha mãe santíssima / Lá onde que eu vou está / Vou está no céu e na terra / Bendita seja! . (Bendito de Santa Cruz).
>
> Tupã subiu a serra todo coberto de pena, ele foi, mas ele é, é o rei da jurema. (Entoada Xakriabá).

Esta comunicação exibirá apontamentos sobre o conjunto ritual da Festa de Santa Cruz da Aldeia Forges do povo indígena Xakriabá. Designadamente, elegeu-se aqui o conjunto ritual da Festa de Santa Cruz como lócus de observação para a compreensão dos modos de agenciamentos dos elementos do catolicismo e das narrativas e tradições dos Xakriabá, em um momento que esse povo indígena realiza um processo de "levantamento de cultura[97]".

Para tanto, além de etnografias na Terra Indígena Xakriabá, nos anos de 2016, 2017 e 2018, que abarcaram o período de realização da Festa de Santa Cruz (24 de abril até 3 de maio), mobilizou-se pesquisas sobre o povo indígena Xakriabá (HORACIO, 2018; SANTOS,

---

[95] Pós-doutorado em Ciências Sociais – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Doutor Ciências da Religião - UFJF, graduado em Filosofia (UFSJ). Professor efetivo da Universidade Estadual de Montes Claros- Unimontes. heiberle@hotmail.com

[96] Graduanda em Ciências da Religião – Universidade Estadual de Montes Claros, graduada em Pedagogia.

[97] Um dos importantes pesquisadores sobre os Xakriabá, Rafael Barbi, observa que o que ele também chamou de "levantamento da cultura" é uma das atividades declaradas dos Xakriabá e pode ser vista nas seguintes atividades, entre outras: a recuperação do mexer com barro, aulas de arte e cultura, inclusive algumas dadas pelo pajé, e por lideranças e professores de cultura. (COSTA E SANTOS, 2010). Para o exame sobre o "desenvolvimento da formação" do povo Xakriabá ver: Ana Flávia M. Santos (1997).

ISSN - 2447-7850 (online)

1997; COSTA e SANTOS, 2010; SILVA, 2014; SANTA ROSA, 2017; PARAISO, 2008; XAKRIABÁ, 2016), bem como contribuições da etnologia indígena (VIVEIROS DE CASTRO, 1999; ARRUTI, 2006; ALBERT, 1992; OLIVEIRA FILHO, 1988; WRIGTH, 1999).

O povo indígena Xakriabá possui uma população aproximada de 11000 indígenas, se estabelece em 33 aldeias em uma área de 54 mil hectares[98]. (XAKRIABÁ, 2016). O povo indígena Xakriabá faz parte da família linguística Jê, embora atualmente seja falante do português. O povo Xakriabá habita a microrregião do Vale do Peruaçu - Alto Médio São Francisco -, na margem esquerda do rio, e vive entre os biomas da caatinga e do cerrado.

A Terra Indígena Xakriabá foi homologada como tal em 1987, depois de muita luta realizada por esse povo indígena, luta que teve no genocídio sofrido pelos Xakriabá em 12 de fevereiro de 1987, um dos seus momentos mais marcantes e trágicos, quando houve a execução dos indígenas José Santana, Manuel Fiúza e Rosalino Gomes de Oliveira. (HORÁCIO, 2018).

Parte do povo indígena Xakriabá se autodeclara “também católico” e executa a liturgia católica, complementando-a com elementos externos ao catolicismo, como as *“benzeções*[99]” e componentes Xakriabá. Ademais, o povo indígena Xakribá realiza o Toré, efetua práticas formais de “levantamento da cultura” (COSTA E SANTOS, 2010), acionando, para isso, elementos dos “antigos”, “da sacralidade da terra de origem” e dos indígenas de outros povos “irmãos”, além de mobilizar os *encantados*. (HORÁCIO, 2018). O Toré Xakriabá que é uma ação de comunicação e contato com os encantados, “é um conjunto ritual, durante o qual se faz uso do tabaco e ingestão da jurema, realizado no terreiro que é arrumado pelo “cozinheiro”, que também prepara a jurema” (HORÁCIO, 2018).

O principal encantado dos Xakriabá é a Onça Cabocla Yayá. Sobre ela, conta-se que era uma bela índia que se transformou em onça com o objetivo de conseguir carne para os índios e não conseguindo reverter o encantamento permaneceu onça. (MARCATO, 1978, p.411). A pesquisadora Maria Hilda B. Paraíso menciona o Toré, em segredo, como o ritual entre os Xakriabá para esse encantado (2008). Yayá é considerada a avó de todos os

[98] Que inclui a Terra Indígena Xakriabá e a Terra Indígena Xakriabá Rancharia. Segundo o pesquisador Cássio Alexandre, “a Terra Indígena Xakriabá Rancharia se desenvolve pelos municípios de Itacarambi e São João das Missões e possui uma superfície de 6798 hectares, que foi homologada em 5 de maio de 2003. Assim, as terras Xakriabás são ampliadas, e juntas se identificam como um único território” (2014, p.160).

[99] Há também alguns indígenas que se autodeclaram evangélicos, e há no mínimo duas igrejas pentecostais na Terra Indígena Xakriabá.

ISSN - 2447-7850 (online)

encantados, sendo um “ancestral que se encantou” e vive e protege a Terra Indígena Xakriabá.

A respeito do catolicismo, algumas das 33 aldeias[100] possuem atividades como a catequese, solicitam e são assistidas pelo trabalho do padre, como a realização de casamentos. O mencionado padre organiza a Paróquia São João Batista, na cidade de São João das Missões, município que comporta a Terra Indígena Xakriabá e que possui atualmente um prefeito Xakriabá. A paróquia supracitada faz parte da Diocese de Januária, cidade localizada a 100 quilômetros de São João das Missões.

É o agenciamento dos diferentes elementos supracitados na Festa de Santa Cruz da Aldeia Forges do povo indígena Xakriabá que será o lócus de observação dessa comunicação.

2 Fundamentação teórica

A pesquisa base para esta comunicação inspira-se em uma chave de leitura que privilegia a ordem dos discursos do nativo, observando uma dinâmica de conversão de códigos, convivência simultânea, ajustes e de trânsito entre linguagens (ARRUTI, 2002; 2006). [101]

No entanto, mesmo tendo a concepção supramencionada como aporte, a pesquisa não negligencia contribuições reflexivas distintas, que vão desde uma possível perspectiva de *abertura ao Outro* (LEVÍ-STRAUSS) e dos sentidos internos das organizações socioculturais (VIVEIROS DE CASTRO, 2002; 2015) às abordagens dos processos de relação e incorporação cultural pelas estruturas mitológicas ou taxinomias, já que o trabalho é sensível às pesquisas que analisam as representações do contato de sociedades diferentes. Isso porque, há um bom rendimento na perspectiva que considera que “as representações do contato abrem um campo privilegiado para a antropologia, por constituírem uma dimensão crucial da reprodução cultural das sociedades que as elaboram” (ALBERT, 1992). [102]

[100] Três aldeias possuem igrejas católicas, e uma está em reforma.

[101] É pelo mesmo Arruti, e por João Pacheco, que o projeto é sensível aos debates, que de algum modo também envolvem os Xakriabá, sobre etnogêneses e índios do Nordeste (ARRUTI, 2006; OLIVEIRA FILHO, 1998). Para reflexões desse tipo sobre o caso dos Xakriabá ver: Schettino, 1999.

[102] Observamos bom rendimento quando Bruce Albert, por exemplo, menciona a abordagem à “logica de um processo interpretativo, e não mais apenas as estruturas formais de um sistema simbólico. Essa perspectiva permite chegar aos procedimentos de seleção e associação dos eventos e mudanças, a partir dos quais se constrói

ISSN - 2447-7850 (online)

Ademais, mesmo que este trabalho não leve em conta o conceito clássico de conversão, ele considera que as produções (WRIGTH, 1999; VILAÇA, 1999 e 2008; QUEIROZ, 1999) que apresentam e pensam sobre os múltiplos sentidos e possibilidades das "conversões"[103], podem contribuir para reflexões que privilegiem as compreensões das conversões de linguagens e códigos, orientação do projeto de pesquisa. E, por fim, a pesquisa em desenvolvimento vinculada a este trabalho reflete ainda sobre a acomodação e o trânsito da linguagem católica entre os Xakriabá que se declaram católicos, conjecturando se uma suposta matriz simbólica de uso comum viabiliza esse trânsito ou favorece essa acomodação. Nesse caso, norteia-se pelas leituras de Carlos R. Brandão (1980), Rubem César Fernandes (1982), José Filho Bittencourt (2003), André Droogers (1987), Lísias Negrão (1997) e Pierre Sanchis (1986).

3 Metodologia

Esta comunicação, balizada pelas perspectivas e pelas referências supracitadas, utiliza atividades etnográficas para o trabalho com o povo indígena Xakriabá. Designadamente, conquanto referimo-nos de modo geral ao povo indígena Xakriabá, a pesquisa é circunscrita à dinâmica da Festa de Santa Cruz da Aldeia Forges.

4 Resultados, discussão e considerações finais

Como supramencionado, esse trabalho que considera uma dinâmica de "conversão" de códigos, convivências simultâneas, ajustes e de trânsito entre linguagens, procura, dentro dessas dinâmicas, e observando as Festas de Santa Cruz, compreender os agenciamentos ocorridos, bem como procura compreender como a parte do povo indígena Xakriabá que se declara católica convive, ajusta e transita discursivamente entre uma linguagem que afirma a

a relevância cultural das situações de contato. Permite ver os processos de desestabilização cognitiva subjacentes a suas sucessivas reinterpretações" (ALBERT, 1992).

[103] Entre essas alternativas há, por exemplo, o trabalho da antropóloga Aparecida Vilaça, que demonstra como a adesão dos Wari ao cristianismo fez com que eles descobrissem "na prática cristã, valores de sua própria cultura, que dizem respeito a um ideal de consaguinidade generalizada" (VILAÇA, 1999). Há ainda o trabalho de Ruben Caixeta de Queiroz em que "os Waiwai interpretaram os ensinamentos missionários através de seus 'filtros' culturais e políticos; as suas noções de alma, imortalidade e o acesso xamânico à imortalidade foram elementos cruciais de conversão" (QUEIROZ ,1999). Para uma perspectiva também com bom rendimento ver: (MONTERO, 2006).

ISSN - 2447-7850 (online)

religião católica e que também afirma e mobiliza os elementos próprios à cultura Xakriabá, em um contexto de levantamento da cultura, entendendo a linguagem como elemento de sentido e não apenas como instrumentalizadora para alcance de finalidades[104].

Palavras-chave: Xakriabá. Festa de Santa Cruz. Catolicismo.

Referências bibliográficas

ALBERT, Bruce. A fumaça do metal. **Anuário antropológico/89**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992, p.151-189.

ARRUTI, José Maurício. A Produção da Alteridade: O Toré e as conversões Missionárias e Indígenas. In: MONTEIRO, Paula (Org.). **O Deus na aldeia:** missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006.

BATESON, Gregory. **Naven:** um exame dos problemas sugeridos por um retrato compósito da cultura de uma tribo da Nova Guiné, desenhado a partir de três perspectivas. 2.ed. São Paulo: Ed.da Universidade de São Paulo, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os deuses do povo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COSTA E SANTOS, Rafael Barbi. **A cultura, o segredo e o índio**: diferença e cosmologia entre os xakriabá de são joão das missões/mg, Dissertação de mestrado em Antropologia Social – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

DROOGERS, André. A Religiosidade Mínima Brasileira. **Religião e Sociedade**, 14/2, p. 62-86, 1987.

FERNANDES, Rubens César. **Os cavaleiros do Bom Jesus**: uma introdução às religiões populares. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FILHO BITTENCOURT, José. **Matriz religiosa brasileira:** religião e mudança social. Petrópolis/RJ: Vozes/Kainonia, 2003.

GENNEP, Arnold van. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978

HORÁCIO, Heiberle Hirgsberg. Aspectos da religiosidade do povo indígena Xakriabá. **Revista Mundaú**, 2018, n.4, p.30-51.

LEACH, Edmund Ronald. **Repensando a antropologia**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

[104] Para a leitura das discussões e dos resultados já desenvolvidos na pesquisa, e para um exame comparativo de diferentes rituais ver: HORÁCIO, 2018.

ISSN - 2447-7850 (online)

LEACH, E. R. Ritualization in man in relation to conceptual and social development. In: LESSA, W. & VOGT, E. (org.). **Reader in comparative religion**. New York: Harper and How, 1972.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Antropologia estrutural II**. Editora Tempo Brasileiro, 1993.

_____. "Finale". In: **O homem nu**. (Mitológicas v.4). São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

MONTERO, Paula. (Org.). **O Deus na Aldeia**: missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana – Estudos de Antropologia Social,** vol. 4 n.1. p. 47-77, 1988.

_____ A Viagem da Volta: Reelaboração Cultural e Horizonte Político dos Povos Indígenas do Nordeste. In: **Atlas das Terras Indígenas/Nordeste**. Rio de Janeiro: PETI/ Museu Nacional/UFRJ. pp. V-VIII, 1994.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto de. **Política e políticos indígenas:** a experiência Xakriabá. Dissertação de mestrado em Antropologia ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, 2008.

PARAÍSO, Maria Hilda. **Identidade Étnica dos Xakriabá**. Brasília: FUNAI, 1987.

PARAÍSO, Maria Hilda. Memória, sentimento e religião entre os Xakriabá do Norte de Minas Gerais. In: MONTENEGRO, Antônio T. REZENDE, Antônio P. (Orgs.) **História, cultura e sentimentos:** outras histórias do Brasil. Ed.UFMT. Ed.Universitária UFPE, 2008.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. Tradições indígenas nos censos brasileiros – questões em torno do reconhecimento indígena e da relação entre indígenas e religião. In: TEIXEIRA, F. MENEZES, R. (Orgs). **Religiões em movimento: o censo de 2010**. Petrópolis: Vozes, 2013.

QUEIROZ, Ruben Caixeta de. A saga de Ewká: epidemias e evangelização entre os Waiwai. In: WRIGHT, Robin M (org.). **Transformando os deuses.** Os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

SANTA ROSA, Helen Dayane Rodrigues. **O governo da lua: relação natureza e cultura no contexto da política nacional de gestão ambiental e territorial nos Xakriabá**. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território), Universidade Federal de Minas Gerais / Instituto de Ciências Agrárias. Montes Claros, 2017.

SANTOS, Ana Flávia Moreira. **Do terreno dos caboclos do Sr. São João à Terra indígena Xakriabá**: as circunstâncias da formação de um povo. Um estudo sobre a construção social de fronteiras. Dissertação de mestrado em Antropologia ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, 1997.

ISSN - 2447-7850 (online)

SILVA, Cássio Alexandre da. **A natureza de um território no sertão do Norte de Minas**: a ação terrotoriar dos Xakriabá. Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFU, 2014.

SILVA, Rogério Correa da. **Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá**. Tese de doutorado à Faculdade de Educação da UFMG, 2011.

TASSINARI, Antonella. **Xamanismo e catolicismo entre as famílias caripunas do Rio Curipi**.

WRIGHT, Robin M (org.). **Transformando os deuses.** Os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

TEIXEIRA, Isis Aline V. **Conhecendo a Vida das Mulheres Xakriabá:** gênero e participação. Dissertação de mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, 2008.

TURNER, Victor. **Floresta de símbolos – aspectos do ritual Ndembu**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2005.

TURNER, Victor. **O processo ritual – estrutura e anti- estrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

VIEGAS, Susana de Matos. **Socialidades Tupi. Identidades e experiência vivida entre índios-caboclos (Bahia/Brasil)**. Tese de doutorado à Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade de Coimbra, 2003.

VILAÇA, Aparecida. Cristãos sem fé: alguns aspectos da conversão dos Wari (Pakaa Nova). In WRIGHT, Robin (org.). **Transformando os deuses:** os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

_____ Conversão, predação e perspectiva. **Mana** 14(1), pp. 173-204, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Etnologia brasileira. In: MICELLI, S. (org.), **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. Volume I: Antropologia. São Paulo: Editora Sumaré, 1999.

_____ **A Inconstância da Alma Selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

XAKRIABÁ, Célia. Tecendo história Xakriabá. **Manzuá**, nº1, setembro de 2016.

WRIGHT, Robin, M (org.). **Transformando os Deuses.** Os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

ISSN - 2447-7850 (online)

RELAÇÕES ENTRE RELIGIOSIDADE, CULTURA E MATEMÁTICA INDÍGENA POTIGUARA: provocações filosóficas

Lusival Barcellos [105]

Emmanuel de Sousa Fernandes Falcão [106]

1 Introdução

Este resumo tem por objetivo aferir, em revisão e síntese de pesquisas bibliográficas, o que se tem produzido na esfera de religiosidade, Matemática e práticas educativas indígenas, com foco nos Potiguara. A escolha por esse foco problemático eclodiu de reflexões dos documentos oficiais de Educação indígena que vigoram em nossa pátria. Segundo as Diretrizes para a Política Educacional de Educação Escolar Indígena:

> A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômica-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência — sintetizada em seus etnoconhecimentos [...] a educação escolar indígena tem de ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngue (BRASIL, 1994, p.178).

Dessa forma, é pacífico o cabimento de que a escola indígena requer professores que versem, desde o conteúdo oficial, como os ofertados por disciplinas especificas da escola, no nosso contexto, Matemática e Geometria, como por falas que multipliquem os valores costumeiros e religiosos dos índios, como por exemplo, o grafismo indígena.

Nesta senda, inquieta-se: Existe alguma relação entre a matemática e as crenças indígenas, que poderiam ser traduzidas no grafismo? Já houve registros de estudos que apontaram para associações entre os símbolos desenhados, as propriedades matemáticas dos símbolos e seus significados religiosos? Permitir-se filosofar sobre as possíveis respostas dessas perguntas ofertariam contribuições ao cenário cientifico, uma vez que há nelas, um

[105] Doutor em Educação pela UFRN. Professor do Departamento e do programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Contato: lusivalb@gmail.com

[106] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Departamento de Ciências Exatas (DCX), do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAE), da UFPB. Contato: professormatfalcao@hotmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

potencial argumento sobre a importância de se matematizar a cultura e a religião, bem como de se religiosizar a matemática e a cultura que algum público coeso tenha, em práticas educativas sólidas a serem desenvolvidas.

2 Fundamentação teórica

Iremos partir das premissas, sob uma perspectiva filosófica, como acatável o conceito de religião apresentado por Durkheim (2000). De forma superficialmente sintetizada, a religião pode ser expressa como sendo de caráter eminente provindo de um constructo social. Para Durkheim (2000) não há religião que não seja social e que não se reflita em um convívio coletivo ou em uma vetorização a uma comunidade que comunga de valores morais.

Ainda, abusando de uma postura filosófica, permitimo-nos indagar a “exatidão” da ciência Matemática. Apresentamos um conceito ofertado por Cortella (1998) que induz a Matemática, como sendo a ciência mais humana que existe. Para o autor, ela é a mais humana de todas as outras ciências por se resultar da pura abstração e da criação da mente do homem. Logo, para Cortella (1998)[107], todos os elementos tratados na matemática, não são além que representações humanas de, muitas vezes, elementos não existentes na natureza. O número *pi* (π), o triangulo isósceles, o seno, cosseno, tangente, entre outros contextos que poderíamos apresentar, não estão na natureza como estão as árvores, os animais, os elementos essenciais. O corpo matemático, em sua maior expressão, são metáforas e abstrações humanas de elementos para representar ideias e conceitos.

Nessa perspectiva, indagamo-nos: Poderíamos traçar alguma relação entre Matemática e Religião? Uma possível análise a essa interrogação pode ser lida em D’Ambrósio (2001) que trata que na análise histórica de um grupo cultural, é possível haver fortes identificações quanto a sua Matemática e sua religião. Para o autor, ambas caminham juntas como estratégias para conhecer a realidade e as representações desta realidade. O autor afirma que, em todos os tempos e em todas as culturas, Matemática e Religião, entre outros corpos científicos, foram desenvolvidas com o fim de explicar, prever e conhecer o futuro. Não obstante, Cassirer (2016) atenta sobre o discurso Spinoziano afirmando que a Matemática é o mais forte vínculo entre o universo e o homem. Para Spinoza (*apud*

[107] Mário Sérgio Cortella entende que a criação matemática é totalmente humana. Entretanto, no contexto hodierno, sob a perspectiva dos objetivos de currículos matemáticos se afastarem de uma correspondência direta com a realidade material, a matemática começa a ter o caráter menos humana de todas as ciências.

ISSN - 2447-7850 (online)

CASSIRER, 2016), é graças a Matemática que o homem pôde passear livremente nos conceitos universais e forjas sua própria leitura de si. Logo, seria na razão Matemática a localização da chave para uma profunda compreensão das ordens cósmicas e, consequentemente, delineamento moral.

Assumindo-se essa composição teórica, filosofamo-nos: A Matemática Potiguara pode ter relações religiosas possíveis de serem refletidas em práticas Educativas? Para visarmos algum pensamento conclusivo a essa questão, trazemos algumas características acerca dos Potiguara. Para Silva Leite (2018) os Potiguara são sujeitos da sua própria história. Eles contribuem e lutam em uma construção de uma sociedade mais justa e igualitária (SILVA LEITE, 2018). Por seu turno, Barcellos (2014) afirmar que os Potiguara possuem uma importante riqueza histórica, religiosa e cultural. Suas riquezas, lá narradas para o pesquisador em destaque, são alvo de cobiça e curiosidade por diferentes interesses pessoais e coletivos. Vão desde visitas turísticas e cientificas até interesse de grandes grupos econômicos que utilizam as mais diferentes estratégias para enriquecimento próprio provindo de exploração da riqueza Potiguara. Para o pesquisador em relevo a maior expressão dos Potiguara paraibanos estão situados no Litoral Norte, em especial nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, subdivididos em 33 aldeias. Possuem, aproximadamente, 35.000 hectares de terra e somam aproximadamente 21.000 indígenas.

Nesta senda, corroboram Silva Leite (2018) e Barcellos (2014) de que existe um diferencial entre os Potiguara. Para nosso resumo, iremos dar um foco maior na pintura corporal, em especial aos dos Potiguara, situados no município de Rio Tinto[108]. Para Gomes e Paiva (2016), qualquer representação imagética traçada pelos Potiguara possuem significados contextualizados culturalmente. Gomes e Paiva (2016) suscitam que é possível aferir matematizações dessas expressões, principalmente relacionamentos entre os recursos imagéticos e a Geometria Euclidiana.

Os autores Gomes e Paiva (2016) apontaram que, para o povo Potiguara, a pintura corporal é utilizada para representação de sentimentos, dores, afetos, respeito, entre outros vetores de caráter emotivo. Os autores também atentam para o fato de que a pintura é produzida pelos próprios Potiguara, em especial, pelas mulheres da aldeia. Por seu turno, quanto à coleta da matéria prima e das tonalidades mais aplicadas (preto e vermelho), os

[108] Rio Tinto é um município, que até a presente data, estima abrigar 25 mil habitantes. Está localizada no litoral setentrional da Paraíba e tem área demográfica de 466 km². Segundo Barcellos (2012) a etnia Potiguara possui a maior população indígena do Nordeste etnográfico e uma das maiores populações do Brasil.

ISSN - 2447-7850 (online)

autores registram que a cor preta é extraída da casca ou do fruto da árvore de jenipapo e o tom vermelho retirado do fruto do urucum.

Gomes e Paiva (2016) vocalizam que, as maiores expressões de pintura indígena Potiguara, em Rio Tinto, se concentram no mês de abril e geralmente está associada a grandes rituais que representam as lutas indígenas por seus direitos e território. Nesse contexto, costumam-se pintar toda a comunidade indígena, de crianças a idosos, de ambos os gêneros. Quanto às pinturas, Gomes e Paiva (2016) norteia que as cinco maiores expressões que se registra são:

A) Hexágonos em forma de Colmeia: Tende a representar o coletivo e a união. Tem significado na proteção espiritual do grupo;

B) Resistência Potiguara: Significado histórico dos Potiguara, sua representação, entre outras vertentes, da resistência do povo durante os séculos;

C) Jiboia: A forma da cobra ou os triângulos/losangos que representam a pele da Jiboia trazem como sentido força e proteção para demarcação do espaço Potiguara;

D) Guarapirar: Pássaro nativo ameaçado de extinção. A pintura representa essa emaça;

E) Folha da Jurema: A representação imagética da folha em destaque é sagrada para os Potiguara e tem significado espiritual, pois pode energizar e proteger o povo.

Gomes e Paiva (2016) evoluem seu discurso para narrar que as pinturas não ficam registradas apenas na pele indígena. Esses desenhos tendem a migrar para as casas, escolas, organizações religiosas, entre outros contextos dos quais os Potiguara comungam.

Na pesquisa dos teóricos narrados, a pintura Potiguara é fruto da tradição, e está muito associada a sua cultura, não aparentando haver debruçações acerca das possíveis formalizações e análises geométricas que o universo matemático poderia ofertar. Portanto, apesar dos autores registrarem que há um tratamento educativo que aborda Matemática e Geometria na formação escolar dos Potiguara, e que desde o Ensino Fundamental já se entra em contato com a formalização matemática das formas geométrica, não sugere-se haver aplicação, reflexão e contextualização dessa Matemática/Geometria escolar na prática do grafismo indígena Potiguara. Conclui-se que estudos que desejem investigar quais contribuições científicas poderia se extrair do enlace teórico matemático com a tradição cultural dos Potiguara apresentará caráter de ineditismo acadêmico.

3 Metodologia

ISSN - 2447-7850 (online)

Para elaboração deste papel, foi adotada uma abordagem qualitativa de produção textual. Para Goldenberg (1997, p. 34) a "[...] pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.". Logo, assim como o autor, consideramos o viés qualitativo importante para se abordar a relação dinâmica entre o mundo real e a teoria proposta de práticas educativas. Por seu turno, veste-se de uma pesquisa descritiva quanto aos seus objetivos. Para Gil (2010), a pesquisa descritiva tem o objetivo de analisar fatos, fenômenos e teorias. O autor entende que essa dinâmica de pesquisa se adequa quando a teoria construída está habilitada para promoção de novos fenômenos possíveis de serem classificados, interpretados e descritos.

Adiante, foi necessário tecer uma pesquisa bibliográfica. Optou-se por teóricos que versassem sobre o tema abrindo espaço para uma discussão possível no que diz respeito a identificar quais os principais conceitos e as ideias até agora apresentada em relação aos Potiguara, Religiosidade e Matemática. Efetuamos uma revisão bibliográfica, que debruçou-se sobre em 10 obras, 9 autores, datados entre 1994 e 2018.

Fechando assim nossa trilha metodológica como pesquisa de aplicação básica, de abordagem qualitativa, descritiva quanto aos objetivos e bibliográfica quanto aos métodos.

4 Resultados e Discussão

Os documentos oficiais de Educação no Brasil tratam que o ensino de Matemática esta voltado para a construção da cidadania. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 19) "A Matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária". O documento oficial rejeita a ideia de uma matemática "pronta e definitiva" e incita que deve haver uma construção do corpo teórico desta fronte aos estudantes. Para os PCN (Brasil, 1997, p.19):

> No ensino da Matemática, destacam-se dois aspectos básicos: um consiste em relacionar observações do mundo real com representações (esquemas, tabelas, figuras); outro consiste em relacionar essas representações com princípios e conceitos matemáticos. Nesse processo, a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno a 'falar' e a 'escrever' sobre Matemática, a trabalhar com representações gráficas, desenhos, construções.

ISSN - 2447-7850 (online)

Não obstante, o documento oficial ainda advoga que o conhecimento matemático precisa ser apresentado como algo historicamente construído e em processo de constante evolução. Portanto, a Matemática precisa ser abordada em sua prática filosófica, científica e social. Nessa senda, podemos presumir que a escola e suas disciplinas têm como função a também formação de valores tais como: respeito ao outro, respeito às diferenças culturais, políticas, religiosas, etc.; o combate às desigualdades, entre outros. Por seu turno, com versa Brasil (1994) a educação escolar indígena tem caráter diferenciado e é uma ferramenta político-pedagógico que possui objetivos, currículos e programas mais adequados à realidade indígena. Com foco nos Potiguara podemos Nascimento (2012, *apud* SILVA E LEITE, 2018, p. 17) que afirma que a:

> [...] educação escolar indígena é uma das bandeiras de luta da etnia Potiguara, pois acreditam que a escola desempenha um papel essencial na formação das novas gerações. Exigem uma política mais definida para a educação indígena, com respeito a construção de um currículo ou proposta pedagógica que considere os aspectos do bilinguismo, do interculturalismo, da religiosidade e tradições da etnia.

Portanto, a educação Potiguara avança por meio das relações de seu povo e o constante contato com sua cultura. Inicia-se nas crianças que são postos a prática de atividades religiosas e culturais, ditadas por seus responsáveis ou pelas histórias de vida oralizadas pelos anciões Potiguara. Segundo Barcellos (2014) já somam oito escolas estaduais indígenas: duas ofertando apenas o ensino infantil e seis ofertando o ensino fundamental e médio. Nesse ensejo, o currículo escolar começou a incorporar essa cultura convertendo-se em uma espécie de “educação informal” formalizada. Barcellos (2014) advoga a importância dessa premissa afirmando que todos os aspectos culturais indígenas devem permear as atividades de sua escola. Nesse diapasão, Nascimento (2012, *apud* SILVA; LEITE, 2018, p. 77) afirma que:

> A proposta está em vivenciar uma educação diferenciada, de forma a privilegiar o estudo de disciplinas ou eixos temáticos relacionados à etnohistória, etnogeografia, literatura indígena Potiguara (mitos, lendas e crendices), língua Tupi, plantas medicinais, cultivo e produção de alimentos típicos da região.

Além do discurso supracitado, a matriz curricular Potiguara possui três disciplinas diferenciadas próprias, são elas: Arte e cultura, na qual os estudantes aprendem a fazer artesanato, pintura corporal entre outras atividades que buscam privilegiar os aspectos da cultura indígena Potiguara; Tupi e Etnohistória.

ISSN - 2447-7850 (online)

Logo, conclui-se: A matemática e a Etnomatemática pode ofertar contribuições a comunidade Potiguara pôr a disciplina em destaque ter referenciabilidade coesa com Religião, Leitura de Mundo e práticas filosóficas, culturais e formativa de cidadãos.

5 Considerações Finais

Dado a conclusão narrada por Gomes e Paiva (2016) que pontuam que as pinturas indígenas ainda não demonstra estabelecer relação com a geometria escolar regular e que a composição das imagens podem, muitas vezes, ocorrer a mão livre, sem utilizar entorno de folhas ou acessórios para auxiliar a formação do grafismo, presume-se que a Matemática poderia trazer fortes contribuições educativas ao contexto Potiguara.

Como as práticas culturais do grafismo indígena é de caráter cultural e tem subproduto religioso, a Matemática também poderia dialogar com as filosofias sobre como os desenhos poderiam ser representados sem descaracterizar o caráter tradicional do ritual. Foi conclusivo que existe referenciabilidade teórica a ser explora no que tange Religião e Matemática e, portanto, a plausibilidade de estudos que foquem na prática religiosa Potiguara e as representações imagéticas dessa prática sob um diálogo Matemático.

Pretende-se com um estudo dessa ossatura, fortalecer o corpo teórico e acadêmico que discute o respeito à interculturalidade, as possibilidades de diálogos entre indígenas e “não-índio”, e a complementação, com novos olhares, de como asseverar o fortalecimento das tradições Potiguara bem como narrar quais as importâncias dessa tradição, em conjunto com a Matemática, para seus praticantes.

Palavras-chave: Potiguara. Grafismo. Religião. Matemática. Práticas Educativas.

Referências

BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Cadernos de educação básica. Série institucional, v. 2, Brasília, MEC, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos índios Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

CASSIRER, Ernest. **Ensaio sobre o homem:** Introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento.** São Paulo: Cortez, 1998.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Leonardo Cinésio; PAIVA, Jussara Patrícia. Figuras Geométricas encontradas em pinturas corporais dos povos indígenas Potiguara da Paraíba. **Anais...** XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo - SP. 2016.

SILVA, S. F.; LEITE, C. M. C. Etnogeografia Potiguara da Paraíba: reflexões sobre o ensino de Geografia em escolas indígenas. **Revista OKARA: Geografia em debate.** n. 1, v. 12, 2018. p. 80-101.

ISSN - 2447-7850 (online)

GT 8: LITERATURA E RELIGIÃO

Coordenação:

Dr. Alessandro Rodrigues Rocha (UFES)

Dra. Araceli Sobreira Benevides (UERN)

Dr. Cláudio Márcio Coelho (NEI/UFES)

Dr. Cicero Cunha Bezerra (UFS)

Dranda. Márcia de Souza (UNOCHAPECÓ)

Pretende-se, neste GT, abordar a religiosidade presente no mundo da literatura em sua diversidade discursiva, com foco para a análise bakhtiniana de discurso e outras abordagens que levem em consideração o discurso literário religioso ou textos sagrados com características literárias.

ISSN - 2447-7850 (online)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DO ER NO BRASIL, A PARTIR DE UMA BREVE ANÁLISE DO CONTO DE RUBEM FONSECA: “Feliz Ano Novo”

Luiz Cláudio Rocha [109]
Giseli do Prado Siqueira [110]

1 Introdução

Diante da realidade educativa em que vivemos, a qual é consequência de um sistema cultural em constante transformação, tornou-se imprescindível alargarmos as nossas possibilidades para um trabalho através da educação de modo qualitativo frente as mais variadas temáticas existentes.

Presente nesse contexto, diverso e pluralista, deparamo-nos com o Ensino Religioso brasileiro, atualmente envolvido tanto na sociedade quanto no meio escolar. Frente às mudanças de mentalidades e de valores, próprios desse tempo, o Ensino Religioso é chamado a buscar respostas que sejam formadoras e inclusivas. Nesse contexto problemático, o Ensino Religioso (ER) enfrenta muitas dificuldades para valorizar, refletir e atualizar temas importantes, para que possa haver uma transformação dessa realidade. Portanto, faz-se necessária uma contribuição interventiva dessa disciplina em apontar e trabalhar aspectos pedagógicos metodológicos como instrumentos imprescindíveis para formar os alunos e, consequentemente, alcançar e consolidar o seu lugar de valorização na sociedade.

Paralelamente a essa realidade, habita, como que por forças próprias, a Literatura com toda sua pluridimensionalidade. É nesse campo fértil que a reflexão encontra forças para descobrir essa realidade e buscar, a partir de sua forma mais explícita uma espécie de segunda camada, que aponta para novos e profundos sentidos para a vida humana. É essa

[109] Mestrando em Ciências da Religião, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor Educação Básica. E-mail: luizclaudioirsj@hotmail.com

[110] Doutora em Ciência da Religião, pela Universidade Feral de Juiz de Fora. Professora Adjunto IV (disciplinas de Cultura Religiosa e Sociologia) e membro permanente do corpo docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: giselisiqueira@hotmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

busca intermitente de sentido(s) pelo ser humano através e da relação com a Literatura, como uma possibilidade entre outras, que ilumina o presente cotidiano de nossas vidas. Esse pensamento fez surgir a seguinte questão: Até que ponto, ou de que maneira a linguagem ficcional é capaz de dar uma resposta à realidade histórica?

Evoca-se, para esta análise, o conto “Feliz Ano Novo”, de Rubem Fonseca. Contextualizando esse conto, destacam-se três sujeitos tipicamente malandros, que buscam obter vantagens em tudo. Durante toda a noite, eles bebem e conversam, pois estão com fome e sem muito que fazer naquele lugar. Um deles espera pacientemente o sol raiar para apanhar mais cachaça, galinha morta e farofa dos despachos dos babalaôs, como de costume.

Toda a história segue ao ritmo da chuva de madrugada, até que chega mais um sujeito para compor este grupo. Eles falam de suas andanças pelas ruas do Rio de Janeiro, relembrando as situações próprias de um ambiente sujo e sem condições de uma vida digna para eles e para as pessoas daquele lugar. Prostituição, marginalidade e preconceito são elementos que aparecem como sequência natural em suas vidas. O que desponta à primeira vista nessa narrativa é, senão, a violência extrema e a maneira como os sujeitos Pereba (o supersticioso e narrador da história, que diz “ter ginásio, saber ler, escrever e fazer raiz quadrada”, mas não tem o menor respeito pelos “macumbeiros” assim chamados por ele) e Zequinha que se encontram na mesma situação. Ali, eles trocam as suas falas repletas de palavrões e, a cada dois minutos de conversa, uma surpresa.

Em seguida, um tal de Lambreta, que seria o dono de algumas armas, as quais seriam usadas em um assalto ainda naquela madrugada, o que seria para eles “a melhor festa da virada do ano”. O fato é que tudo seria regado a sangue e violência. Outro fato que também chama a atenção é que tudo era acobertado, de algum modo, por dona Candinha, uma senhora negra e velha, aparentemente indefesa, que mal conseguia andar dentro do próprio apartamento, mas, que guardava muito bem as armas sem causar a menor suspeita nos policiais daquela cidade.

ISSN - 2447-7850 (online)

2 A Literatura como interpelação da realidade humana

Ao nos referirmos à Literatura como algo que, por força própria habita a nossa realidade, precisamos estar cientes de que a mesma possui várias dimensões e significados, e não se fecha dentro de um conceito apenas. Assim, poderíamos nos referir então a "literaturas" para o início dessa reflexão. De acordo com Nely Novaes Coelho (2000, p. 15), um entendimento de Literatura seria, pois, um caminho essencial para se chegar a evolução, a verdadeira evolução de um povo, que se realiza ao nível da consciência do mundo e da mente, que o indivíduo assimila desde a sua infância. O caminho que passa primeiro pela palavra para se chegar à literatura, que é nada mais nada a menos que o verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte.

A partir da relação com a arte literária, temos a possibilidade de atingir o conhecimento mais profundo do que ela nos traz. Com esse conhecimento, explorando-se as suas potencialidades, poderemos encontrar elementos/instrumentos muito importantes e passíveis de serem aplicados à nossa realidade. À medida que percebemos que está nos pede algum tipo de intervenção, encontramos na arte literária escrita a melhor maneira de fazê-lo. Nesse processo, tal consciência de mundo é construída de maneira progressiva e, também, pela relação/influência com a palavra escrita.

O contexto vivido por cada um de nós e que nos pede algum tipo de ação para modificá-lo é o campo de ação, o "microcosmo da vida real" do que nos fala a autora. Por meio da Literatura poderemos iluminar a nossa prática para a transformação de um contexto de vida em vista de um progresso pessoal e coletivo (COELHO, 2000). Isso ocorrerá ao nível da consciência adquirida desde os primeiros anos de nossas vidas, que conformaremos nossas potencialidades de ação.

Assim, por meio da Literatura, a palavra escrita carrega consigo a semente da evolução, sendo que nos tornamos corresponsáveis por esse processo quando entramos na dinâmica da leitura. Trata-se de um caminho que nos levará ao conhecimento aprimorado, da prática da leitura da palavra escrita, para se chegar à leitura da vida através da palavra.

Por meio dessa relação/interação gradual e contínua com a palavra literária, evoluiremos em diálogo constante com a ciência, mesmo que, por vezes, esse diálogo se torne árido e difícil. Tal consciência de mundo que se abre para o leitor levará sempre adiante rumo à evolução.

ISSN - 2447-7850 (online)

Desse modo, a literatura escrita, a partir de seu lugar, tem a capacidade de nos atingir com as suas perspectivas, nos conduzindo à revolução a partir da posição que ocupamos, influenciando, assim, a nossa consciência de mundo.

2.1 A concepção antropológica do ser humano e o E. R

Quando pensamos na dimensão antropológica do ser humano pelo viés de uma concepção de Ensino Religioso atual, o que nos apresenta como um grande diferencial, entre os mais diversos posicionamentos sobre esse problema é, sem dúvida, o pensamento de Wolfgang Gruen (1978), que se destaca entre os demais.

Gruen (1978) propõe um Ensino Religioso que busca olhar o ser humano na sua integridade sem fragmentações e/ou departamentos isolados. Seria, então, o complexo exercício da educação da religiosidade. Conforme explica o autor, educar a religiosidade seria educar a dimensão mais profunda do ser humano para os valores da vida. A abertura para esses valores que perpassam toda a pessoa, numa espécie de espinha dorsal, é o que fundamentaria e nortearia suas ações, sendo a linha formadora que engloba toda e qualquer pessoa, dos pés ao topo. (GRUEN, 2017).

Uma concepção de Ensino Religioso, que busca pensar o ser Humano na sua integralidade, contribuirá, então, através e além do ambiente escolar, pois nos abre possibilidades para que o trabalho se realize efetivamente em prol da sociedade em que a escola se encontra inserida. Contextos em constante transformação (cultural, educativo, político, econômico, ambiental ou social) e o contexto da religiosidade exigem atenção e abertura à perspectiva dialogal, frente à pluralidade cultural e religiosa de seu tempo. Esse diálogo permite, então, compreender as transformações ocorrentes no seio dessa sociedade.

Portanto, a proposta de Ensino Religioso oferecida por Gruen apresenta-se como uma possibilidade e representa a abertura e disposição como o ponto de partida para futuras transformações na vida da escola e dos seus alunos, da juventude brasileira e da sociedade como um todo. Essa busca, por ser uma experiência que não se esgota, apresenta-se, ainda, como a chave de leitura para interpretarmos e reescrevermos a nossa realidade, o nosso contexto atual, como espaço de uma possível transformação da nossa realidade e da situação da educação brasileira.

ISSN - 2447-7850 (online)

2.2 Ainda sobre o aspecto da religiosidade em Vilém Flusser

Refletir a religiosidade como dimensão antropológica humana nos dá muitos elementos de compreensão das ações realizadas pelas pessoas, como a busca de sentido(s) para a vida. Tal religiosidade pode ser vista como elemento de transformação em uma perspectiva profundamente espiritual e, assim, refletida nas suas ações concretas do dia a dia. Quando essa transformação ocorre no interior do indivíduo, não há uma dicotomia nessas ações. O sentido se torna parte de sua realidade, mudando suas relações com o outro e consigo mesmo. Essa visão de unidade entre divino e experiência humana quebra e supera a relação "sujeito e objeto". O outro e a própria pessoa, que antes eram tidos como objetos, agora passam a ocupar o lugar de sujeitos nas relações a que se propõem, ou em que são inseridos.

Sobre esse aspecto, vale lembrar o pensamento de Vilém Flusser (2002, p.16)[111], quando este discorre sobre a religiosidade apresentando-a como variável e insegura, mas, como a única avenida de acesso ao fenômeno religioso. Como a nossa capacidade de captar a dimensão sacra do mundo, deixando as outras demais aproximações como secundárias e auxiliares. Sendo uma capacidade não comum a todos os homens, a religiosidade é uma capacidade tipicamente humana.

A religiosidade fixa os nossos pés em nossa realidade concreta, mas nos leva, também, às dimensões sagradas. Os nossos pés fincados na concretude também podem ser fruto desta relação, mas uma vivência do divino que não esteja ligada com a realidade da vida dificilmente poderá ser profunda e verdadeira. Trata-se, portanto, de uma interpelação vinda do outro como oportunidade/possibilidade de relação com Deus.

As experiências, que por vezes testemunhamos, ou que, porventura, experienciamos, geralmente nos mostram os lugares concretos como fortes representantes dessa relação. Esses lugares não estão soltos e desconectados da realidade, mas, ao contrário, estão interligados com a cultura de cada lugar, uma vez que esta é expressa nas próprias ações das pessoas.

A capacidade para captar tais realidades divinas/sagradas é tida, por vezes, como variável e insegura. Inclusive, diríamos que é até frágil no sentido de que remete à experiência,

[111] Vilém Flusser foi um filósofo tcheco, naturalizado brasileiro. Nascido em 1920 e falecido em 1991. Morou em São Paulo onde atuou por cerca de 20 anos como professor de filosofia, jornalista, conferencista e escritor.

ISSN - 2447-7850 (online)

a qual para se sustentar, exige uma força sobrenatural. É uma realidade que carrega consigo também a sutileza, motivo por que nem todos conseguem captar. Porém, encontra-se presente na existência humana e manifestada em qualquer solo onde ela se encontre, dando condições e possibilidades para que o ser humano crie e recrie a sua realidade a partir do olhar divino e sagrado que se manifesta.

3 Metodologia

Na referida análise subsidiou-nos a pesquisa bibliográfica, perpassando as leituras: conto de Rubem Fonseca, as análises de literatura de Nelly Novaes Coelho, e especificamente do Ensino Religioso no espaço escolar de Wolfgang Gruen.

4 Estabelecendo as relações: a Literatura e imaginário religioso, e o Ensino Religioso

Em seu conto, Rubem Fonseca apresenta-nos a história de modo a nos possibilitar um lugar privilegiado: o do leitor expectador, ao ponto de, a partir da visão de cada um, poder chegar às suas próprias conclusões a respeito dos fatos narrados. Todavia, o diferencial seria a possibilidade de leitura individual, que nos levará ao lugar impactante da interpelação do outro, já referido aqui. Por exemplo, os assaltantes que, muito atrapalhados, não conseguiam nem trocar o nome para disfarçar as suas identidades durante seus atos: *"Gonçalves, vai lá em cima com a gordinha e traz a mãe dela*". *"Gonçalves?"* Disse Pereba. *"É você mesmo. Tu não sabe mais o teu nome, ô burro?".* Os marginais, por saberem tão naturalmente dos lugares que ocupam na sociedade, estão condicionados a não ver outro lugar que os ofereça a felicidade. O Pereba é o Pereba, e se reconhece assim, não podendo ser o Gonçalves. Outro exemplo seria que, desse lugar a que foram colocados pela sociedade (e se acostumaram nele!) conseguem viver algum aspecto de comunhão entre eles. Noutra passagem do conto, eles esperaram Pereba chegar para beberem e comemorarem juntos o que conseguiram com o assalto. Crentes estavam de que o próximo ano seria melhor ainda. Ora, mas que espécie de crença seria essa? O que só quem está no lugar que ocupava conseguia ter. E que comunhão/ seria essa que só se autorizava comemorar quando todos estivessem juntos? Haveria uma espécie de felicidade nessa união de cúmplices?

Ainda nessa perspectiva, temos o lugar dos donos da residência, que foram pegos de surpresa enquanto bebiam e dançavam ao som da vitrola, naquele salão que ficava num

ISSN - 2447-7850 (online)

grande jardim de uma das casas mais isoladas da redondeza. Esse lugar também é legitimado pela sociedade, e os seus participantes se reconheciam nele. Esses outros também nos provocam, assim como os atrapalhados assaltantes: o que justificaria tamanha crueldade com aquelas pessoas? O fato de terem mais recursos e ostentarem suas riquezas? Primeiro, ostentavam entre eles, talvez numa busca de uma felicidade e quem sabe aos olhos dos outros, uma vida perfeita. Onde estará a humanidade desses dois extremos? O fato é que esses dois lugares, a nós apresentados pelo autor, são explícitos. As ações que decorrem simultaneamente são de interpelação, nos provocando ao ponto de os mais sensíveis dos leitores ficarem em choque ao imaginar, por exemplo: como seria, de fato, um buraco feito no peito de um dos “bacanas”, que caberia um panetone dentro?

Todo esse contexto impactante é de fato oportunidade de revisão de paradigmas que, atualmente, ainda prevalecem em nossa sociedade. E até que ponto deverá ir o nosso comprometimento como cidadãos, para impedirmos que a miséria humana seja tão provocada (por diversos fatores) e exposta ao expectador na realidade do nosso cotidiano. Assim, nos faz refletir profundamente/ criticamente que a linguagem ficcional pode sim ser capaz de dar uma resposta à realidade histórica. Nesse sentido, o Ensino Religioso, como área do conhecimento reconhecida epistemologicamente em uma concepção antropológica do ser humano, tem o dever e o compromisso ético de intervir na escola (e para além dos muros da escola e sem agir com proselitismo(s) na sociedade que vivemos). São indagações que precisam ser encaradas e validadas na sociedade, para não ficarmos na superfície de um verniz moral.

5 Considerações finais

A partir do que foi apresentado brevemente nessa reflexão, ao se tratar da importância do constante e pertinente diálogo da Literatura como microcosmo da vida real transfigurada em arte para, assim, representarmos a(s) realidade(s) humana nas suas mais diversas facetas. Vimos que, indiscutivelmente, encontra-se inserida nesse contexto tão complexo a educação. Percebemos que, para responder a esse contexto, a educação precisa ser emancipatória do ser humano, ou seja, aquela que ofereça condições necessárias para abrigar uma concepção de Ensino Religioso que seja antropológica. Nessa mesma concepção tão complexa, faz-se necessário um Ensino Religioso que aja como instrumento formador integral do ser humano. Sabemos, pois, que a discussão sobre esse assunto não deveria se

ISSN - 2447-7850 (online)

fazer e/ou se passar por insatisfatória/ limitada, mas que a própria realidade atual do E.R nos empurra a tal constatação. Cabendo-nos, então, a indagação: Qual E.R, para que educação?

Por isso, essa breve análise nos interpela, também, a partir do que nos apresenta como explícito aquilo que nos é dado e, assim, (no caso o conto do jeito que é narrado de um lado, e a questão atual E.R. brasileiro de outro) a irmos para a próxima camada dessas realidades: a mais profunda, por certo. O risco de interpretarmos a questão do E.R. na melhor das hipóteses, como apenas uma transposição didática do fenômeno religioso, dar-nos-ia as condições necessárias para respondermos a tais desafios, atuais, enfrentados por essa área do conhecimento? Poderia nos apresentar como a melhor saída, nesse momento pelo que passa o E.R. e a educação brasileira, quando pensamos a educação como cultura? Mas, será que essa transposição didática daria conta de olhar o ser humano na sua integralidade? Daria conta de educar a religiosidade da pessoa, como que passando por ela toda, feito a “espinha dorsal” que a conduziria pela vida, como nos indica Gruen?

Por fim, percebemos, então, que poderá se tornar uma armadilha ouvirmos e olharmos o explícito que nos é oferecido de primeira mão, sem buscarmos as camadas mais profundas dessa realidade. Mesmo sobre o que nos é narrado de uma parte da realidade, seja ela pela arte literária ou não. Torna-se irresistível atermos apenas àquilo que nos é narrado (o explícito por ele mesmo). Chocados, permanecermos ali, com ele, mas, sem uma ação autônoma e efetiva. Enquanto que o que está além do que se torna explícito para nós, e se apresenta através dele, pode passar como uma possibilidade mais profunda de transformação de saída, que, por muitas vezes, não a enxergamos na sua profundidade e na sua natureza.

Palavras-chave: Conto Literário. Ensino Religioso. Concepção Antropológica. Ser humano.

Referencias

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FONSECA, Rubem. BORIS, Schnaiderman (Org.) **Contos reunidos.** 1ª reimpressão. Companhia das Letras, 1994.

FLUSSER, Vilém. **Da religiosidade:** a literatura e o senso de realidade. São Paulo: Escrituras, 2002.

GRUEN, Wolfang. **O ensino religioso na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ISSN - 2447-7850 (online)

GRUEN, Wolfgang. Ciências da Religião numa sociedade multicultural. **Horizonte**. v. 3, n. 6, p. 15-26. 1 sem. 2005.

GRUEN, Wolfgang. Irradiar a fé cristã na sociedade hoje. **Horizonte**, v. 1, n.1, p. 27-40, 1 sem 1997. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/404/384. Acesso em: 15 dez. 2017.

ISSN - 2447-7850 (online)

IMPRESSÕES DE AMAR EM CANÇÕES SEM METRO - RAUL POMPEIA

Angela Maria dos Santos Busatta [112]
Márcia de Souza [113]
Priscyla Schultz [114]

1 Introdução

Canções Sem Metro é considerada a primeira obra do gênero poesia em prosa no Brasil, de autoria do escritor fluminense Raul Pompeia foi lançada no ano de 1900. Apresenta um novo direcionamento na produção de poesias, com perceptível sonoridade, organiza-se em versos livres e em prosa, a exemplo da proposta poética modernista que viria a ganhar expressão no Brasil, no século seguinte. Desse modo, a proposta literária do autor diferencia-se dos parâmetros metrificados e rigorosos do parnasianismo, que ainda concebia Camões como grande modelo.

O presente trabalho visa analisar o segundo capítulo da obra, denominado *Amar*, que mescla aspectos do Simbolismo com noções do Romantismo dilatado em dor e angústia. A concepção de amor delineada transcende a simbologia das estações. Ao mesmo tempo em que o eu lírico sente os reflexos das estações na vida, no planeta e no cosmos.

O capítulo traz como subtítulos as estações do ano. Inicia pelo inverno, seguindo para primavera, verão, outono e ilusão renitente. No decorrer desta análise buscou-se a elaboração de sentidos para as estações do ano no contexto em que são apresentadas e encontrar nas construções poéticas das canções, relações internas e externas à obra, correlacionando-as com o amar, que é título do capítulo.

Pompeia apresenta uma reestruturação na cronologia das estações do ano, propondo um novo ciclo, que nos leva a diferentes percepções do que podem significar cada uma das estações, em seus aspectos negativos e positivos. Essa leitura nos remete ao texto de

[112] Acadêmica do Curso de Letras da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Contato: angela.b@unochapeco.edu.br

[113] Doutoranda e Mestre em Literatura pela UFSC. Professora da Área de Ciências Humanas e Jurídicas, Curso de Letras da Unochapecó. Contato: marcias@unochapeco.edu.br

[114] Acadêmica do Curso de Letras da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Contato: priscylaschultz@unochapeco.edu.br

ISSN - 2447-7850 (online)

Eclesiastes 3, que afirma a existência de um tempo específico para cada coisa na face da Terra.

2 Fundamentação Teórica

O período vivenciado por Raul Pompeia no Brasil e principalmente nesta obra é também de um novo tempo político, com a instituição da República, deixando para trás uma Monarquia. O autor é a favor da República e um defensor do abolicionismo, assim como os poetas que o instigaram.

Pompeia, mesmo usando linguagem influenciada pelas épocas finais do romantismo, traz para o Brasil, referências do simbolismo europeu, a exemplo dos citados nas epígrafes do texto, dando-nos uma ampla noção de intertextualidade e deixando com isso os rastros da biblioteca percorrida pelo autor, como: Charles Baudelaire, Auguste Brizeux, Pierre Alexandre, Jean Mollière, Pierre Josseph Proudhon, Victor Hugo - franceses; Paul Pierson, Thomas Nasche - ingleses; J. de Espronceda - espanhol, Giacomo Leopardi, Dante Alighieri, Jacoponus - italianos; Sheakspeare inglês; H. Heinie - alemão. No capítulo *Amar*, escolhido para análise apresenta-se a influência de Charles Baudelaire, J. de Espronceda, Thomas Nashe, Auguste Brizeux, Giacomo Leopardi.

No final do século XIX no Brasil, o público leitor ainda era restrito, as obras circulavam somente entre a elite letrada, e o ensino não atingia toda a população brasileira. O volume de obras publicadas também não era significativo, inicialmente confeccionadas em folhetins e jornais. A vinda da família real para o Brasil trouxe a imprensa, que popularizou a escrita literária. Nesse contexto, Pompeia se tornou o mais poderoso bibliotecário do país.

Canções sem Metro pode ser considerada híbrida e inovadora, prosa e poesia, prosa poética. O prólogo da obra apresenta uma métrica natural da língua, por retratar com aspectos de imaginação os acontecimentos e sentimentos. Utiliza figuras de linguagem como prosopopeias, dando vida ao sol, oceano, onda, céu, estrela. Aborda aspectos da natureza, passagens Bíblicas e ressalta os estados da alma humana, com o uso de sinestesias.

O vocabulário apresentado em Canções sem Metro é rico, com linguagem ornada e afastada do português de Portugal, que demonstra liberdade e busca pela inovação, apresentando para a sociedade como o universo se relaciona com o ser humano. Para o crítico Lêdo Ivo, trata-se de “uma das maiores aventuras em língua portuguesa: o empenho

ISSN - 2447-7850 (online)

obsessivo de criar uma obra que representasse uma visão órfica do Universo, e fosse uma recriação verbal do cosmo" (IVO, 1963, p 91).

Como características do capítulo *Amar,* pode-se destacar a busca da essência humana: alma, poesia hermética (relativa a ciências ocultas), musicalidade e exploração da sonoridade das palavras, "é preciso sentir, e não raciocinar". Aborda temas como sonho, mistério, morte, sentidos aguçados, subjetividade, religiosidade, ciclo da vida e natureza.

Sabe-se que durante o ano ocorrem quatro estações: primavera, verão, outono e inverno. A mudança das estações do ano ocorre devido ao movimento do planeta Terra em torno do Sol, chamado translação. A inclinação do eixo da Terra com relação ao Sol faz um ângulo com o plano orbital, formando o verão com dias longos e o inverno com dias curtos. Já no outono e na primavera, dias e noites têm a mesma duração.

Marçal (2011) afirma que assim como as estações do ano chegam e saem, cada uma com sua beleza e essência, com o amor acontece a mesma coisa, sentimentos bons e ruins se mesclam, sensações frias e quentes, sempre na busca de algo melhor e sólido para uma possível relação. Em 1 Coríntios 13,1-13 o amor aparece, em um dos prismas, como o sentimento acima de tudo e de todos, prestativo, paciente e verdadeiro.

Amar abrange todos esses aspectos. A explicação científica da definição das estações do ano pode ser comparada a inclinação constante do ser humano na busca pelo amor correspondido, como dizia Camões "arde sem se ver". A afirmação de Marçal (2011) se aplica na preferência da maioria das pessoas pelo verão ou primavera, que pode ser atribuída ao calor e a beleza das cores que acompanham estas estações. Por fim, atenta-se para a explicação Bíblica de para tudo existe um tempo específico, inclusive para o amor.

A estação inverno, como citado, inicia o capítulo *Amar.* Segundo o dicionário, o inverno é a estação mais fria do ano, das chuvas e a última do ciclo de translação do planeta Terra. O substantivo masculino pertencente à língua portuguesa também pode ser relacionado com a última parte da vida, a velhice. Tendo assim, um tempo para nascer e um tempo para morrer, como aparece em Eclesiastes 3,2.

Pompeia descreve um cenário típico de inverno, sombrio e cinza, que não permite visualizar outra cor. Demonstra um sintoma de letargia, traz à cena um lugar povoado de fantasmas, uma inconsciência ou sono profundo do qual se é despertado, um sintoma que pode passar com o vento, mas também com ele retornar. Uma imagem de abandono que, segundo Sousa (2014, p. 171) serve de parâmetro para a descrição de um estado espiritual que corresponde à relação entre o ser e a natureza.

ISSN - 2447-7850 (online)

Esse ato de isolamento que aparece com o inverno pode ser comparado a um período de introspecção, que permite repensar atitudes para as próximas estações e relações. Eclesiastes 3,7 afirma que há um tempo para calar e para falar, e esse momento de encontro com o interior se torna importante para o descanso e autoconhecimento. Afinal, até mesmo Jesus se retirava para rezar e ouvir a Deus.

A primavera é a estação das flores, cores, aromas, surpresas e amores. As temperaturas amenas remetem ao período da juventude e dos aniversários. Em *Amar,* a primavera apresenta uma liberdade relativa das flores, que apesar de estarem na natureza, estão presas à terra pelo caule, que é o responsável por transportar a seiva, alimento da planta. Uma liberdade relativa, mas que mantém a planta viva pois, se arrancada ou não cuidada seu destino será morrer.

Eclesiastes 3,6 aponta que existe um tempo para procurar e também para perder, que pode ser atribuído a sensação de liberdade que na Canção *Primavera*, onde um empregado é castigado pelos deuses, cuja tarefa diária e mecânica é empurrar uma pedra até o alto de uma montanha, sendo que esta, ao atingir o topo retorna à superfície anterior. Por outro lado, a rocha quando presa ao solo, serve como base, firmamento e sustentação.

Já a busca pela liberdade pode ser encontrada nos protestos de Hermínia, que no texto, deseja libertar um canário que está preso em uma gaiola. Ou seria ela esse canário, submisso às grades de ferro que podem ser comparadas a frieza do ser humano, a frieza com que se estabelecem determinadas relações que, por vezes, trazem a sensação de submissão, de cativeiro. “Entre as expansões primaverais e o seu espírito interpunha-se a vontade dos homens, rude e fria, como uma grade de ferro. Não lhe pertencia à formosura do corpo nem a vida da alma - pobre escrava” (POMPÉIA, p.79, 2013). Ou ainda como compreendido, em uma das partes de 1 Coríntios 13, com a própria banalização do sentimento amor.

Já o verão, estação mais quente do ano, vem acompanhado pelo desejo do abraço, do enlaço e do envolvimento. Para Pompeia com o verão desponta a jovem primavera. É a estação do fogo que alimenta o calor da paixão, a libido e a sensualidade. Ruth citada no texto é um misto de selvagem, meiga, aérea e criança, que se entrega aos estímulos, ao momento provocado pelo calor de outro corpo, outra alma.

É no verão que temos o zênite, esplendor do sol, o ponto de orientação de onde partem todos os rumos, a referência necessária para aquecer a alma depois da guerra, para trazer a paz, e assim também nos aproximamos de Eclesiastes 3,8, quando se refere à existência de um tempo para guerra e de outro para a paz. Não por acaso essa *Verão* vem acompanhada

ISSN - 2447-7850 (online)

de uma epígrafe da obra Flores do Mal, do poeta Charles Baudelaire, obra de destaque no século 19 porque consegue mostrar por meio de refinada linguagem poética o ambiente social e de contradições daquele contexto, mas que se atualiza com o nosso presente.

Seguindo com a leitura de Eclesiastes 3, 2, há um tempo específico para plantar e para arrancar a planta. O outono é exatamente o tempo da colheita, em que as folhas e frutos, já maduros, seguindo o ordenamento natural, quase sempre caem ao chão. Nesta canção, Pompeia fala sobre melancolia, almas pálidas, geladas pelo vento, de uma saudade que fica agora guardada na esperança da próxima estação. Traz como epígrafe um trecho do poeta romântico francês Auguste Brizeux, que compara as frutas com lindas crianças.

Outono a estação da renovação, da energização e do amor. O autor compara a relação fruto e árvore, com o laço de amor entre mãe e filho, proporcionado durante a gestação e também no momento da amamentação. O rompimento do cordão umbilical no nascimento, que separa a mãe do filho, pode ser comparado à haste frágil que ao romper, afasta o fruto da árvore, numa relação matricida.

Lucas 2,44-50 relata a perda do menino Jesus no Templo, pois Maria, ao se dar conta de que seu Filho não os acompanhava, sai a procura dele. Após três dias o encontraram no templo, conversando com os doutores da lei. Passagem que também ressalta o rompimento do cordão umbilical, em que Jesus já tomava sobre si a sua missão, seus dons de profecia e de fé.

Por fim, Ilusão Renitente, aponta traços de negatividade, e melancolia. Um estranho sonho de encontrar na noite, o vazio, a escuridão, a morte, o fim. A natureza que se fragmenta, nas cores, nas formas, no firmamento, no cosmos. Como em Gênesis 1, em que tudo estava no caos, mas que pela luz divina tudo se fez novo, nasceu, cresceu e tomou forma, tornou à vida.

Renitente é algo que não desiste e não se conforma, como um indivíduo obstinado. O sentimento com as alterações negativas na vida, como uma contrariedade, desgostos, cólera, sintomas que aparecem quando não conseguimos “trazer à luz” as verdades, e acabamos por viver em uma ilusão. Em Eclesiastes 3,3, afirma que, há um tempo para demolir e um tempo para construir. Como aparece em ilusão renitente o fogo e a água, forças que podem destruir e que também uma pode aniquilar a outra, no entanto cada uma tem sua beleza, sua grandeza infinita, que transforma os espaços, a natureza, o homem.

Pompeia no capítulo *Amar* em ilusão renitente relata também em, a luz de um olhar, um clarão que sacia e que mostra que nem tudo está morto, assim como, em determinadas

ISSN - 2447-7850 (online)

manifestações de fé o espírito permanece vivo. No Evangelho de São João 11,25-26, consta que Jesus é a ressurreição e a vida e o que crê Nele, ainda que esteja morto, esse viverá. Pois é a alma que se é permitida a vida eterna, desde que na busca pela santidade.

A crença na continuação da vida pode ser aplicada nas estações do ano porque mesmo que outono faça as frutas caírem, o inverno cubra as cores com a sua névoa, o verão e a primavera, sempre tornarão a aparecer.

A esse movimento quase igualado ao que ocorrem com as estações do ano, pode-se comparar o universo com o ciclo da vida humana, nela há métrica, pois não se sabe o que cada caminho ou o que cada estação irá trazer, mas o que se sabe, é que esse movimento e as características específicas são necessárias para que as estações possam se renovar, a natureza mantenha seu ciclo de floração, e as relações e os amores, que passam por altos e baixos, possam aproveitar-se dessas diferentes estações para se fortalecer e fugir das ilusões renitentes, para ir ao encontro do amor de primavera e do verão.

3 Metodologia

A metodologia utilizada para a análise do capítulo *Amar* de *Canções sem Metro* foi a leitura de livros e artigos produzidos por críticos literários, sobre o tema. O estudo focou-se nas impressões do sentimento amar expressas nas canções que compõem o capítulo. Além disso, ao analisar os textos, foi possível perceber a relação das estações do ano, subtítulos das canções, que ocorrem em períodos definidos pelo movimento de translação da Terra, com passagens Bíblicas, a exemplo do livro de Eclesiastes 3,1-8, que afirma a existência de um tempo exato para cada coisa no mundo.

4 Considerações Finais

Com o advento do cristianismo, o critério teológico passa a influenciar as produções literárias, com a referência direta ou indireta de textos bíblicos, e também, na diferenciação do que se considerava ou texto literário. A partir da pesquisa se constatou em *Amar* de *Canções sem Metro,* um exemplo disso. A abordagem literária do autor perpassa também por aspectos científicos, geográficos e psicológicos.

ISSN - 2447-7850 (online)

Essa amplitude de relações possíveis para o entendimento de *Canções sem Metro*, define a obra como à frente de seu tempo, assemelhando-se ao estilo de clássicos como a Odisseia, mas permitindo uma compreensão de universo e de vida que ultrapassa gerações.

Palavras-chave: Amar. Canções sem Metro. Raul Pompeia. Texto bíblico. Literatura.

Referências

ALMEIDA, Magali Lippert da Silva. **Acervos bibliográficos do fim do século XIX**: contribuições da Literatura Brasileira. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Porto Alegre; v. 21, n. 3, p. 211-234, set/dez. 2015.

EBIOGRAFIA. **Raul Pompeia**: escritor brasileiro. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/raul_pompeia/> . Acesso em: 30 de junho de 2018.

FIO CRUZ. **Estações do ano**. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/estacoes-ano.htm>. Acesso em: 30 de junho de 2018.

MARÇAL, Maria da Graça. **Amor de primavera.** Disponível em: <http://maturidadedivagando.blogspot.com/2011/09/amor-de-primavera.html>. Acesso em: 30 de junho de 2018.

SILVA, Marciano Lopes e. **A recepção crítica das Canções sem metro, de Raul Pompéia.** Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá. Disponível em< file:///C:/Users/Usuario/Desktop/2392-7766-1-PB%20(2).pdf> Acesso em 03 de jun. de 2018.

SOUSA, Francisco Edi de Oliveira. **Uma leitura de canções sem metro**: a partir do diálogo com a obra de Baudelaire. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 249 p. (Estudos da Pós-Graduação).

T. Isaias. **As dez principais obras da indicada ao Nobel Lygia Fagundes Telles**. Vix. Explore. Disponível em:<https://www.vix.com/pt/bbr/ciencia/3630/as-10-principais-obras-da-indicada-ao-nobel-lygia-fagundes-telles>. Acesso em 24 de julho de 2018.

ISSN - 2447-7850 (online)

LITERATURA E FILOSOFIA NA HERMENÊUTICA BÍBLICA DE PAUL RICOEUR: uma contribuição ao Ensino Religioso

Marcelo Martins Barreira [115]

1 Introdução

O objetivo desta comunicação é mostrar a relevância pós-metafísica e hermenêutica da proposta ricoeuriana de uma abordagem estética do religioso, em especial, na tradição escriturística cristã. A perspectiva hermenêutica da religião em Ricoeur contesta a hegemonia da virada fenomenológica, realizada no século XX, como referência para o pensamento filosófico acerca da religião. Conforme Ricoeur, do mesmo modo que não existe a língua enquanto tal, mas línguas em sua contingência social e cultural, também não há a religião em-si enquanto realidade universal e ahistórica. Daí a esterilidade da fenomenologia em seu afã de chegar a uma definição absoluta do sagrado ou da religião. Seria, portanto, mais efetivo uma hermenêutica do religioso desde a historicidade de círculos hermenêuticos em determinado contexto, no caso, o legado ocidental, que é plasmado pela constituição escriturística das tradições judaica e cristã. Tradições que contextualizam o religioso e se tornam uma maneira privilegiada de se delimitar hermeneuticamente o campo de suas significações.

A nomeação de Deus se desdobra num tipo de literatura extravagante porque “santa”, e “santa” porque, numa circularidade, caracteriza-se por nomear Deus como referente último. Assim, a nomeação de Deus especifica o religioso no interior do literário. Constata-se, então, que nomear Deus é uma atividade poética e excêntrica, visto que se volta para a “coisa” central: Deus, não se fechando na imanência do texto. A metáfora literária, como todo discurso, faz referência a “algo”, contudo, essa referência não comporta uma descrição de primeira ordem desse algo. A referência de primeira ordem é descritível e se pauta pelos “objetos familiares da percepção” (RICOEUR, 1996, 187), que são da ordem do visível e manipulável, ensejando o enfoque técnico-científico das entidades físicas. A referência de segunda ordem é não descritiva e reconhece “maneiras múltiplas de [se] pertencer ao mundo”

[115] Doutor em Filosofia. Professor do Departamento de Filosofia da UFES. Contato: marcelobarreira@ymail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

(RICOEUR, 1996, 187), anteriores à distinção moderna entre "sujeito" e "objeto". Por isso, Ricoeur prefere valorizar a linguagem poética para tratar da nomeação de Deus no conjunto dos textos bíblicos – linguagem esta que é afeita ao nosso "enraizamento originário" (RICOEUR, 1996, 188) e que antecede à linguagem especulativa (FREY, 2011, 63).

O caráter poético da nomeação de Deus se expressa por uma polifonia bíblica. As Escrituras Sagradas se referem a Deus por meio de uma série de gêneros literários. Ressalte-se, num primeiro momento, uma observação de viés negativo. O discurso originário sobre Deus, presente nas Escrituras Sagradas, não se assenta numa linguagem especulativa e não participa da tradição ontoteológica, que identifica o Ser com Deus. Ricoeur reconhece duas *hybris*, das quais seguem uma dupla renúncia para se restabelecer o melhor valor das expressões ordinárias da fé para se nomear Deus. Conforme já apontava a filosofia crítica kantiana, essa primeira renúncia se refere necessariamente à busca por se saber o em-si de Deus. Depara-se, depois, com outro e maior desafio, que é a segunda *hybris*: a perspectiva fenomenológica do saber transcendental, visando a recomposição fundacionista do sujeito que se põe a si mesmo. Isso exige uma segunda renúncia: a do si humano e de sua pretensão de absoluta autonomia e vontade de domínio.

Após essas renúncias, nosso autor faz uma segunda observação, mais propositiva nos interstícios das observações negativa acima. Há outras formas de se nomear Deus, que deveriam ser retomadas em sua autenticidade quanto à confissão histórico-existencial da fé, em contraponto à estreiteza conceitual ontoteológica. Cabe, então, uma retomada geral das linguagens originárias da fé. Para tanto, a hermenêutica precisa valorizar formas complexas do discurso. Formas que nomeiam Deus diversamente entre si e em seu conjunto, numa polifonia circular de sentidos que se justapõem numa ampla complexidade. O referente "Deus" é assim visado pela convergência de todos os discursos parciais. Convergência que se exprime numa circulação de sentido entre todas as formas de discurso em que Deus é nomeado.

2 Fundamentação teórica

Como fundamentação teórica, a comunicação enfoca a última seção do livro de Paul Ricoeur intitulado "*Leituras III: Nas fronteiras da filosofia*" (RICOEUR, 1996, 163-204). Essa seção da obra trata da hermenêutica bíblica em sua articulação com a Filosofia. O primeiro capítulo é o texto da participação do autor nas "Gifford Lectures" no ano de 1993, na

ISSN - 2447-7850 (online)

Universidade de Edimburgo. Apesar do título, “Fenomenologia da religião” (1996, 165-173), é no subtítulo, “Das dificuldades de uma fenomenologia da religião”, que se vislumbra o viés de suspeição de Ricoeur a respeito da fenomenologia da religião. Ele faz isso para, num segundo momento, defender a sua proposta dos círculos hermenêuticos como o melhor meio para se aproximar filosófica e pedagogicamente do campo religioso.

3 Metodologia

Tendo em vista a pesquisa ser em Filosofia da Religião, nossa comunicação terá caráter bibliográfico e se processará pela leitura e análise de livros, artigos e periódicos referentes ao tema proposto a partir, sobretudo, da última seção do livro de Paul Ricoeur intitulado “*Leituras III: Nas fronteiras da filosofia*” (RICOEUR, 1996, 163-204), seção esta que trata da hermenêutica bíblica em sua articulação com a Filosofia.

4 Resultados e Discussão

A seção sobre a hermenêutica bíblica de Ricoeur termina tecendo três observações que ajudam na orientação da transferência do texto para a vida. Primeiramente, a inovação semântica do poético faz o leitor, imaginativa e simpaticamente, habitar a “coisa do texto”, que, no caso da herança judaico-cristã, significa uma nominação limítrofe de Deus, que o reconhece embebido de mistério. Uma segunda observação, a ação do poético no coração da experiência de vida cotidiana suspende o cotidiano em benefício das experiências-limite da vida, seja de fracasso seja de luta. Por último, essas experiências-limite alimentam uma nova humanidade, em seu aspecto ético e político. Em síntese, a hermenêutica bíblica é um convite para que o Ensino Religioso não se fossilize em suas leituras da tradição cultural e se reconheça numa amplitude de sua *applicatio* numa “poética da política” (RICOEUR, 1996, 204).

ISSN - 2447-7850 (online)

5 Considerações Finais

A matriz da linguagem teológico-narrativa supera a oposição entre a teologia analógica e atributiva do ser de Deus com relação à teologia apofática, posto que ambas são reféns da linearidade especulativa. Em outras palavras, a hermenêutica ricoeuriana propõe um Ensino Religioso que enraiza as linguagens ordinárias da fé até seu próprio limite diante do mistério.

Palavras-chave: Ricoeur. Literatura. Escrituras. Hermenêutica, Circularidade.

Referências

AMBERDT, F.-X. **L'herméneutique philosophique de Paul Ricoeur et son importance pour l'exégèse biblique, en débat avec la New Yale Theology School.** Paris/Saint-Maurice: Cerf/Saint-Augustin, 2004.

FREY, D. "En marge de l'onto-théologie: lectures ricoeuriennes d'Exode 3,14". In: BÜHLER, P. & FREY, D. (orgs.). **Paul Ricoeur – Un philosophe lit la Bible: à l'entrecroisement des herméneutiques philosophique et biblique.** Genève: Labor et Fides, 2011, 49-72.

RICOEUR, Paul. **A hermenêutica bíblica**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **Leituras 3 – Nas Fronteiras da Filosofia.** São Paulo: Loyola, 1996.

ISSN - 2447-7850 (online)

O PRESENTE DE UM NATAL QUE NÃO TERMINA: contribuições da crítica literária para a formação de professores

Márcia de Souza [116]

1Introdução

Este trabalho tem suas raízes na pesquisa de mestrado em Literatura, realizada com a *Recreio*[117] – revista de histórias, jogos e brincadeiras para crianças, a qual teve sua primeira publicação pela Editora Abril em setembro de 1969. Circulou no mercado até 1982[118] variando sua distribuição semanal e quinzenalmente. Chegou a vender 250 mil exemplares por semana, um milhão de exemplares por mês e foi traduzida na Argentina, Espanha, Itália e Portugal. Com a *Recreio* a Literatura Infantil brasileira ganhou visibilidade nas livrarias, nas bancas de jornais e revistas e nas escolas. Neste recorte, apresentaremos a leitura da história de Ana Maria Machado, *Um Natal que não termina*[119], exemplar n°389, publicado em 1979, o qual apresenta uma relação de intertextualidade com a narrativa bíblica de Herodes, Mateus 2:1-16[120]. Demonstraremos alguns vestígios e intersecções da linguagem literária no que ela traz de sentidos análogos aos do texto sagrado do cristianismo, bem como faremos a análise de artifícios da produção de sentidos utilizados na composição da revista.

2 Fundamentação teórica

A história *Um Natal que não termina*[121] tem início com a fórmula: "há muitos e muitos

[116] Doutoranda e Mestre em Literatura pela UFSC. Professora da Área de Ciências Humanas e Jurídicas, Curso de Letras da Unochapecó. Contato: marcias@unochapeco.edu.br

[117] Resultados da pesquisa em nível de Mestrado (UFSC): Histórias de recreio: uma interpretação sobre a produção cultural da Revista *Recreio* 1969-1982, também podem ser lidos em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86965?show=full. Acesso em agosto de 2017.

[118] Em 1982 encerrou a publicação desta que foi a primeira fase da revista. Em 1999 a *Recreio* voltou às bancas investida de novos conteúdos e forma.

[119] A história foi transcrita na íntegra de acordo com a diagramação do texto. O original apresenta alguns parágrafos em itálico, conforme foi também destacado na transcrição.

[120] BIBLIA. Evangelho Segundo Mateus. Português. *Bíblia Sagrada*. Trad. Edições Paulinas. Rio de Janeiro: Gamma,1982. Capítulo 1, v. 16, p.1-2-3.

[121] Faremos a transcrição de partes da história mais relevantes à análise proposta. O uso de itálico segue a orientação do texto original.

ISSN - 2447-7850 (online)

anos", expressão que conota mistério, algo que se passa fora do tempo e do espaço, recurso utilizado como estereótipo em contos de fadas, mitos, fábulas, narrativas orais. O texto é narrado em versos, por um tipo de narrador onisciente intruso que aos poucos segue direcionando o leitor, encaminhando-o para o sentido da leitura. O texto não possui parágrafos e as palavras não possuem sílabas separadas. Trata-se de referência intertextual à história do cruel Rei Herodes, o Grande[122]. Em alguns momentos a rima das palavras pode ser vista como reafirmação, reiteração da ideia que a história pretende construir, um tom que ao mesmo tempo é fraterno e agressivo: lugar, acabar; partiram, viram, seguiram; adoravam, sonhavam; morreu, apareceu, seu, cresceu, deu; bondade, boa-vontade; terra, acabaram, guerra, mascaram; incrível, infalível; mandão, pequenino, perdão, menino proibição; rei, príncipe, presidente, liberdade, gente; covardia, força, armas, violência, defesa, consciência; cuidado, ruim, abrir bem os olhos, fim; festa, Jesus, Natal, nascer, começo, luz, final, vida, faz, derrota, paz.

Segundo a história do cristianismo, lida em Mateus 2:1-16, Herodes, rei autoritário, mandou matar todas as crianças de seu reino[123] porque acreditava que entre elas estivesse Cristo[124], reconhecido e esperado como futuro rei. Ao saber dessa pretensão, Maria e José partiram, não armaram confrontos, esperaram o Rei morrer para retornar a Belém. No texto de Mateus, Herodes aparece como uma representação do mal, no texto de Ana Maria Machado sua figura mitológica é utilizada para reproduzir a imagem autoritária do rei, presidente, pai ou professor, possibilitando às crianças aproximarem elementos do texto também a sua realidade. O alerta de Machado parece estar no seguinte sentido: contra reis, presidentes, etc. deve-se abrir bem os olhos, mas viver em paz sem fazer guerra.

Apesar de a capa da revista apresentar uma figura contemporânea, a imagem do que tradicionalmente se conhece por Papai Noel, as ilustrações internas lembram imagens medievais, as roupas e o ambiente possuem características da antiguidade. Na página 18 consta a seguinte estrofe de seis versos: Mas Herodes da terra até hoje não acabaram. / Volta e meia dão as caras, fazem guerra, / ou disfarçados se mascaram. / Fingem de bonzinhos de um modo incrível. / Mas para descobrir quem são, / tem um jeito infalível, [...] Consta ainda a

[122] Referimo-nos ao Herodes que governada Judeia quando Jesus nasceu.

[123] BIBLIA. Evangelho Segundo Mateus. Português. *Bíblia Sagrada*. Trad. Edições Paulinas. Rio de Janeiro: Gamma, 1982. Capítulo 1, v. 16, p.1-2-3.

[124] Cristo surge nas religiões como um braço de Deus Pai, velho chefe quase esquecido, tem por finalidade relembrar aos homens que o Pai tem poder, mesmo afastado pode destruir e castigar. Para maiores esclarecimentos, cf. CARVALHO, Flávio de. *Experiência nº 2*. Rio de Janeiro: Nau, 2001, p. 58.

ISSN - 2447-7850 (online)

imagem de Herodes em formas contemporâneas, usando terno, gravata borboleta, fumando charuto com expressão de maldade, bigodes cerrados. Olhos arregalados e ameaçadores observam ao lado, na página 19, a imagem de um menino brincando feliz com uma bola, e texto em estrutura de quadra poética bissílaba, quatro estrofes de quatro versos, em que rimam o segundo com o quarto verso: *Toda vez que um mandão / tem medo de um pequenino / e não pode dar perdão / nem a brincadeira de menino, / Se tem muita proibição de rei, príncipe ou presidente, só tratando de cortar / a liberdade da gente, / Se a covardia usa a força, / as armas e a violência / contra quem só tem defesa / no que diz a consciência, / Cuidado! Herodes está solto. / E isso é muito ruim. / Quem não abrir bem os olhos / pode ter um triste fim.* O desenho transfigura-se na imagem do próprio rei, do presidente de vigia, ou de um lobo mau pronto para investir sobre a criança e sobre o texto que ela lê ou profere.

Ao leitor é permitida uma leitura do autoritarismo, da voz imperativa dos reis. Porém, o texto enfatiza o "cuidado", e não sugere o enfrentamento da situação. O poema inicia configurando o par adulto/criança, finalizando com a ideia de que se deve ficar atento para não se ter um fim infeliz. Em certa medida esse fechamento contradiz os contos de fadas com seus tradicionais finais felizes. Materializa-se a engrenagem dos reinos em que povo e governantes pertencem a pólos opostos. Desta forma, os problemas sociais entram na vida da criança através dos meios de comunicação de massa. O mundo da história seria muito parecido com o seu mundo.

Percebemos no texto uma espécie de chamamento para o espírito comunitário e democrático, como um meio para aproximar escritor e leitor. A força gerada pelas palavras: *mandão*, *proibição*, *príncipe*, *presidente*, *liberdade*, *covardia*, *força*, *armas*, *violência*, cria uma tensão que se resolve no texto com a expressão *abrir bem os olhos,* ação vencedora do confronto entre fortes e fracos. A função referencial da linguagem é a dominante neste texto. A mensagem remete aos pares sociedade/poesia, política/poesia, história/poesia, logo, pedagogia/poesia, provocando um movimento de análise entre fatos do presente e do passado, com alicerces no texto já consagrado para mobilizar a linguagem literária. A função pedagógica ganha força preponderante no texto e a força poética é trabalhada num plano secundário.

Na página 20, uma estrela irradia sobre a imagem de Jesus na beira do mar e uma estrofe de seis versos diz o seguinte: E na festa de Jesus, comemorando o Natal, / é bom lembrar que nascer é um começo, / uma luz, mas não é ainda o final. / O final a cada dia na própria vida se faz. / E só com a derrota de Herodes / é que o fim vai ser de paz. Ao lado

ISSN - 2447-7850 (online)

dessa estrofe, página 21, há ilustração de página inteira de uma menina sentada que parece ler o texto e observar Jesus em imagem pequenina, tendo sobre a cabeça a auréola de luzes irradiadas por uma estrela. Enquanto o menino aparece descontraído e sob vigia de Herodes, a menina aparece lendo o texto e olhando para Jesus. Contudo, nos dois momentos a criança é colocada sob cuidados, o menino é ameaçado por Herodes/presidente/Lobo e a menina recebe conselhos de Jesus.

Podemos lembrar que o texto em análise foi publicado no período pós-78, o qual, segundo Hollanda (2000, p.234) era vivido com animação provocada pela queda da censura prévia e pelo projeto de abertura, inaugurando uma produção literária voltada ao seu momento. A autora refere-se aos relatos escritos pelos personagens participantes dos movimentos de luta armada ou da militância política, que retornavam, após concessão da anistia e buscavam salvaguardar aspectos de uma história amordaçada, omitida.

É importante destacar que a revista *Recreio* foi inaugurada três meses antes da década de 70, nove meses depois do Ato Institucional nº 5, instaurado em dezembro de 68. Momento do chamado *boom* da Literatura Infantil brasileira. Os fatores sociais, políticos e econômicos influenciaram nas prioridades estabelecidas pelos intelectuais e artistas. O autoritarismo político, a interferência do Estado nos diversos níveis sociais, gerou insatisfação e desconfiança nos meios intelectuais. Impedidos de debaterem livremente, os escritores recorrem à literatura para, através de metáforas e símbolos, falarem da realidade. Segundo Machado, esta situação atingiu também a literatura para crianças que, apesar da linguagem na esfera lúdica, poética e simbólica, passou a ser mais um veículo de crítica e de contestação.

A história *Um Natal que não termina* poderia ser considerada um exemplo de como os acontecimentos sociais foram apresentados ao universo infantil de uma maneira poética? Poderia ser compreendida como contestação do autoritarismo, quer seja ele representado pelo pai, mãe, professor ou governo? Machado demonstra que um modo “infalível” para lidar com “Herodes” é “abrir bem os olhos”, uma opção para pessoas que contam com a “defesa no que diz a consciência”. O texto enfatiza o “medo”, não sugere ação ou reação, demonstrando que existem mandões que não perdoam, presidentes que proíbem e cortam as liberdades. Ao considerarmos Jakobson (1995) o texto não se expressa de maneira poética porque contém uma mensagem pronta, um sentido e não uma escrita que potencialize a criação de sentidos para o mesmo fato, ou seja uma escrita que sugira a presença do leitor.

ISSN - 2447-7850 (online)

A narrativa termina à página 21 e logo na 22 a criança é convidada a fazer o seguinte exercício: Procure neste quadro de letras o nome dos 6 personagens da história “Um Natal que não termina”. Ao lado a resposta: Herodes, Maria, José, Jesus, Reis Magos, Anjo.

Com exceção de Jesus, que aparece na história como criança e como adulto também, os demais personagens são adultos e são signos da Igreja, da família e do governo. Essa “brincadeira” reforça a imagem desses personagens como emblemas de poder e também passa a ideia de que o espírito de Natal que representa nascimento, a busca pela paz, o começo de uma nova vida, não pode acabar. Isto porque “não é ainda o final”, a paz chegaria com a derrota de Herodes. Baseada nesse tipo de atividade pedagógica, Ana Maria Machado afirmaria que a revista apresentou-se com um projeto inovador, criando um espaço lúdico para as crianças, através dos jogos e das brincadeiras. Esta afirmação pode estar correta em relação à revista como brincadeira, mas não como veículo de uma literatura com alto teor poético para crianças ou como transfiguração do real, na definição feita 1866, por Machado de Assis[125].

Podemos ainda tencionar a colocação de Ana Maria Machado lembrando os estudos desenvolvidos por Walter Benjamin, ainda nas primeiras décadas do século XX na Alemanha, nos quais o crítico observa que as crianças apreciam o livro, as cartilhas, as revistas, de maneira descontraída e, raramente, conseguem perceber os interesses do texto. Ao contrário do que acreditam os adultos, as crianças não utilizam os textos para aprimorar a sua capacidade de compreensão, e sim sob a forma do disfarce, da fantasia. Para além da tendenciosidade pedagógica de livros infantis estão as ilustrações, ainda que estas, não raras vezes, também sirvam para a reprodução.

As discussões de Benjamin sobre o par dialético: o brinquedo e o brincar, fazem-nos entender que o brinquedo representa uma proposta pedagógica e o brincar expressa a resposta da criança. Neste sentido, é possível reconhecer na *Recreio – escolar* um espaço paradoxal. De um lado, as atitudes interessadas que a palavra escolar indica e que os exercícios didáticos da revista confirmam, de outro, o recreio enquanto um espaço de refúgio e de liberdade que pode ter sido encontrado pelas crianças nas ilustrações. Um lugar possível devido à capacidade imaginativa da criança que está para além das proposições didático-

[125] Referimo-nos ao texto J.M. de Macedo: O culto do dever, Publicado originalmente na “Semana Literária”, seção do Diário do Rio de Janeiro, 16/01/1866.

ISSN - 2447-7850 (online)

pedagógicas oferecidas pela revista. Desta forma, vemos na *Recreio* a possibilidade de reinaugurar ou reinventar uma "nova escola" ou um "novo recreio".

Alguns exercícios e brincadeiras presentes na revista possuem características dos métodos de ensino tradicionalmente utilizados pelos livros didáticos. Técnicas para o trabalho pedagógico com as crianças em que se inclui, além de exercícios e brincadeiras, o uso da literatura como meio didático. A *Recreio* esteve fundada no modelo de ensino formal desenvolvido pela modernidade educacional brasileira. Quanto à possibilidade de ser um novo espaço à Literatura para crianças, "diferente de tudo o que já se tinha visto antes", essa ideia ficou restrita ao olhar autônomo da criança.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Poder. Religião. Sociedade. Presente.

Referências

ASSIS, Machado. J.M. de Macedo: O culto do dever. In: **Obra Completa de Machado de Assis**, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, vol. III, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

BIBLIA. Evangelho Segundo Mateus. Português. **Bíblia Sagrada**. Trad. Edições Paulinas. Rio de Janeiro: Gamma, 1982.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. A luta dos sufocados e o prazer dos retornados. In: GASPARI, Elio; HOLLANDA, Heloisa Buarque de; VENTURA, Zuenir. **Cultura em trânsito**: da repressão à abertura. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

SOUZA, Márcia de. **Histórias de recreio**: uma interpretação sobre a produção cultural da Revista Recreio 1969-1982. 2004. 215 f. Dissertação (Mestrado em Literatura). UFSC. Florianópolis. 2004.

JAKOBSON, Roman. Lingüística e poética, In: **Lingüística e comunicação**. Trad. I. Bliksten e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.

VIBRAÇÕES: análise da primeira parte das canções sem metro de Raul Pompéia

Ludmilla Schmidt da Rosa [126]
Lucimara Vicente [127]
Márcia de Souza [128]

1 Introdução

Este trabalho é resultado de atividades de pesquisa realizada no componente curricular de Teoria da Literatura: a crítica literária, em que tivemos a possibilidade de ler os poemas em prosa “Canções Sem Metro” de Raul Pompeia. Os versos livres que nos guiam através de perceptível musicalidade apontam para uma obra do presente, muito embora tendo sido publicada em 1900. Pompeia era mais que um grande romancista, mesmo que seja lembrado, no discurso de senso comum, apenas como o homem que escreveu *O Ateneu,* não que isso indique algum desmerecimento, dado o alcance literário dessa proposta. Jovem brilhante de temperamento impetuoso, Raul de Ávila Pompeia nasceu em Jacuecanga, município de Angra dos Reis, província do Rio de Janeiro, em 12 de abril de 1863. Patrono da cadeira número 33 da Academia Brasileira de Letras, morreu no Natal de 1895 suicidando-se com um tiro no peito. Com a prosa poética o escritor relegou a métrica e os discursos prontos colocados em fins do século 19, e preferiu o caminho trilhado por grandes poetas.

A escolha de *Canções sem Metro*[129] perpassou o objetivo de ler e dar voz a textos relevantes que não estão entre os selecionados por livros didáticos, portanto, não aparecem no ambiente escolar e ainda não tiveram a atenção da crítica literária. O primeiro contato com o texto impressiona, mesmo que seja de modo despretensioso, pois o leitor é colocado diante de uma escrita complexa, intertextual, elaborada há mais de cem anos. Vibrações, Amar, O Ventre, Vaidades e Infinito são os cinco capítulos que compõem a célebre obra, e em cada

[126] Graduanda em Letras: Licenciatura em Letras da UNOCHAPECÓ. Contato: ludisch@gmail.com

[127] Graduanda em Letras: Licenciatura em Letras da UNOCHAPECÓ. Contato: lucimaravicente@unochapeco.edu.br

[128] Doutoranda e Mestre em Literatura pela UFSC. Professora da Área de Ciências Humanas e Jurídicas, Curso de Letras da Unochapecó. Contato: marcias@unochapeco.edu.br

[129] Optamos pela versão original da obra, disponível em: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/5001/1/015062_COMPLETO.pdf.

ISSN - 2447-7850 (online)

um deles buscamos semelhanças e analogias à mitologia — é necessário levar em consideração que Pompéia lecionou a disciplina de Mitologia na Academia de Belas-Artes no ano de 1891, e à Bíblia.

O foco de análise neste momento será do primeiro capítulo, Vibrações que se inicia com o poema de mesmo nome e logo após traz a seguinte organização poética: Verde, esperança., Azul, ciúme., Roxo, tristeza., Vermelho, guerra., Branco, paz., Negro, morte., Rosa, amor...Optamos por um recorte neste trabalho a fim de compreender essas canções, precursoras dos poemas em prosa no Brasil, como literatura do presente. Essa ideia, colocada por Scramim (2007, p.29), nos faz repensar o conceito de movimento ou de escolas literárias, da literatura como disciplina escolar e seus pressupostos de linearidade.

2 Fundamentação teórica

O primeiro poema inicia com uma epígrafe do poeta francês Charles Baudelaire. O trecho em específico, retirado da segunda estrofe do soneto *Correspondências*, necessita de leitura atenta dos recursos de intertextualidade, como propositores de sentidos, para que possamos melhor compreendê-lo. Essa possibilidade de ler um texto, por um lado supõe as discussões bakhtinianas ao falar das tonalidades de sentido de uma obra, configurada sempre como retorno ao que já foi dito[130] (BAKHTIN, 1997, p.318). Por outro, traz à tona as discussões barthesianas nas suas postulações sobre texto e leitor, colocando a chave para longe dos olhares desinteressados, reafirmando a ideia "ler é fazer trabalhar o nosso corpo ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundidade cambiante das frases" (BARTHES, 1987. p.29).

Desse modo salientamos que Pompeia passou em 1883 a estabelecer intimidade com a obra do francês, evento que molda sua formação estética. Daí surge *Canções sem Metro*, livro que Pompeia escreveu e reescreveu diversas vezes ao longo da vida. Publicou-as esparsamente em diversos jornais do país, entretanto, não conseguiu reuni-las em um volume impresso em vida. As canções toam perfumes, cores e sons. As cores seriam essas as mesmas que Pompeia tanto nos chama para interpretar? O uso evidente de sinestesias se repete ao longo do livro, com os perfumes remetendo ao olfato, as cores à visão e os sons à audição.

[130] Para Bakhtin as tonalidades dialógicas acontecem mesmo em um discurso monológico.

ISSN - 2447-7850 (online)

Repete-se o ato de vibrar, são colocados dois vocábulos para conformar a ideia de que vibrar é viver, a vibração corresponde à vida. Até mesmo na morte e na agonia há vibração, há vida no verme que se alimenta da carne pútrida, ou ainda naquilo que não está diante dos nossos olhos, todo ser vivo do menor ao maior, os átomos, vermes, bactérias, microrganismos. São muitas as vozes que vibram no texto e, conforme pudemos observar nas análises feitas por Souza (2014), no caso dessas duas vozes especificamente, há movimentos diferenciados, um pendular mostrando o vínculo dialógico entre Pompeia e Baudelaire e outro deslocamento se dá no sentido epistêmico, ou no modo como esses escritores abordam as questões da vida, do cotidiano e do conhecimento.

Pompéia apresenta nesse início as sinestesias que foram observadas, traz à luz, o perfume, o som. Impressiona o conhecimento científico junto à sutileza do poema. Leonardo Da Vinci já afirmava que as cores eram propriedades da luz e não dos objetos e Pompeia reitera essa perspectiva dizendo-nos que a cor se dá nas vibrações da luz. Todas as cores conjuntas transformam-se nessa sinfonia que é colocada nas paixões, referindo-se aos sentimentos, uma sinfonia de sentimentos.

Para Ivo (1963), Pompéia adequou o verso, criação mental, ao universo e ao ritmo primário da vida. Os versos não foram medidos apenas porque são versos, eles não possuem medida porque são criações do tempo e do espírito. Na mesma direção Araripe Júnior (1978) afirma que Pompéia era um profundo observador da natureza, a qual pedia incessantemente os meios, as formas, as cores, os sons, para exprimir a emoção que lhe causavam os espetáculos da vida social e as tempestades da alma do indivíduo.

A frase que abre caminho para adentrar em cada cor, mostra-se com significado e relevância: "*symbolismo popular das côres*". As cores como símbolos sempre nos foram presentes, diferenciadas talvez no significado próprio que têm para cada um, seja na representação de sentimentos, sensações ou impressões. Buscamos nas cores certos significados ocultos, além dos motivos visuais de seu uso. Para o olhar humano, as cores vêm de maneira natural, se as vemos é porque têm importância, como sentiríamos se o nosso olhar captasse apenas em preto e branco? Temos por obstinação associar as cores com qualidades das mais positivas possíveis: amarelo riqueza, verde sorte, vermelho paixão, etc. Aparece então em nosso caminho *Canções Sem Metro* anunciando logo na primeira parte que uma cor também simboliza o não-positivo: O Amarelo traz desespero, o azul é ciúme, o vermelho nos remete à guerra e o negro é a morte. Quebra-se de imediato a zona de conforto

ISSN - 2447-7850 (online)

do leitor, aquela alegria farta do amarelo transforma-se em desespero e o desconforto do leitor é palpável.

Como começar por outra cor que não a verde, a cor da nossa pátria, não a pregamos assim? Viva a bandeira brasileira! Nossas belas matas! Como foi descrito o país aos olhos de muitos poetas românticos, a começar pelo primeiro documento histórico que registra as impressões do colonizador ao que viria se chamar Brasil. Não raras vezes no texto bíblico o verde é sinônimo de prados, pastos, sempre em oposição ao árido ou sedento. Lembremos dos alimentos mencionados em Levítico 2, 14: "E, se fizeres ao Senhor oferta de alimentos das primícias, oferecerás como oferta de alimentos das tuas primícias de espigas verdes, tostadas ao fogo; isto é, do grão trilhado de espigas verdes cheias".

O verde é sempre conotação de esperança, pena que não de todos, não naquele contexto dos navios que encontram a salvação ao avistar tão bela cor, esperança sim, aos "náufragos do mar". Então pergunte-se: Salvos? A salvação de um que vem a ser a perdição de outro no fundo não salva ninguém: "Salvos! Adivinha-se o continente salvador através da névoa e o panorama verde das florestas*"* (POMPEIA, p. 64, 2013). Não por acaso na organização da obra, do verde segue-se o amarelo, colocado como o portador do desespero, de quem seria o desespero se não daqueles que já estavam no continente salvador? Os não-salvos. E ainda poderíamos perguntar, cadê o ouro que estava aqui? Por que o amarelo nesse contexto não é mais a alegria e a riqueza? É para um lado, mas não para o outro, basta descobrir de que lado estamos tratando: "[...] *ouro, o desespero da cobiça*" (POMPEIA, p. 65, 2013).

A história é contínua e não mudam os fatos, mas sim o ponto de vista. Chegamos logo no segundo parágrafo do amarelo e nos deparamos com a Peste, com P maiúsculo, não qualquer peste, mas sim aquela que devasta, alusão ao histórico de epidemias que vieram com os náufragos esperançosos, dizimaram-nos, morria o novo povo. Mas o P maiúsculo é ainda poderoso, justamente no ano de publicação de *Canções Sem Metro*, 1900, instaura-se o pânico pela peste bubônica no Rio de Janeiro. Mas como sentar aqui e escrever que tudo é passado? Não, o presente também é abordado, sutil que seja, do verde até chegarmos ao rosa, temos uma linha do tempo sólida. Percebemos que de uma cor até a outra há evolução, paradoxalmente, do verde ao amarelo houve mudanças, do verde ao amarelo passamos da esperança ao desespero, do verde ao amarelo recebemos visitantes em nossas terras.

A terceira cor também se configura em importante símbolo, a nossa bandeira: azul. Deparamo-nos com a sensação do imensurável, algo que ressoa de modo permanente. Ao

ISSN - 2447-7850 (online)

mesmo tempo o azul pode dizer o profundo, o primordial, como também a manifestação de algo que sobe e algo que desce, reencontramos elementos da natureza, o som do mar e as tonalidades do céu. A solidão ou o ciúme estão na mesma cor e são pelo horizonte sem fim, tanto no oceano quanto no céu, paralelamente, dimensionam algo de profundo e solitário.

Em um salto singelo sobre as outras cores, vemos no roxo das violetas melancólicas, o mito grego que remete às flores roxas apoia-se no deus Apolo e um de seus grandes amores, Jacinto. O mito exalta a morte do amado mortal em função da exaltação do ego do deus, o sangue que escorre no local dá origem a uma flor roxa, uma flor que na época levava o nome do rapaz, e que no presente compara-se a um amor-perfeito ou a uma violeta. Àquela flor tão triste que permite ás gotas da chuva escorrerem como lágrimas, flor levada ao cemitério para chorar sobre os que já se foram, nosso roxo é também a representação do luto.

O vermelho da guerra, o vermelho de todo sangue derramado em batalhas violentas e desnecessárias, dada a quantidade de vidas perdidas na inundada cor de sangue que empapa a terra. Marte, deus da guerra, aludido como o tirano que comandou o espetáculo, na Roma antiga caía sobre ele a culpa da violência dos homens, e se agora não cultuamos mais os mitos, perdemos de ter alguém a quem culpar a não ser o próprio homem, violento por natureza contrariando o que nos disse Rousseau, na hora da guerra, parece que nascemos já corrompidos. Sob esse aspecto, lembremos Hobbes e sua teoria da má índole da natureza humana.

A paz chega como uma pomba branca, aí sim a simbologia das cores nos faz todo sentido, aprendemos desde cedo que o branco é o símbolo da paz, o que é também reiterado em Eclesiastes 9,8: "Em todo o tempo sejam alvas as tuas roupas, e nunca falte o óleo sobre a tua cabeça". Ou em Apocalipse 19,14: "E seguiam-no os exércitos no céu em cavalos brancos, e vestidos de linho fino, branco e puro". O branco é tranquilo, o branco é o branco dos fantasmas que já estão em paz no outro plano. Contrária à paz, é o negro, símbolo do luto em tantos países ao redor do globo, o negro é a morte, é o fim, é a escuridão sem a luz no fim do túnel. "O contraste da luz é a noite. Sente-se na epiderme a caricia do calafrio" (POMPEIA, p.69, 2013). Sentimo-nos tão mal no escuro, tão desprotegidos nas trevas que nos cegam e nos deixam a mercê de qualquer mal súbito, é o autêntico toque do sombrio. Não é à toa que crianças têm medo de escuro, é lá que os monstros moram. Da paz para à morte e então vem o amor. Das três vertentes tão poderosas, rosa é amor, o amor puro, o amor virginal.

ISSN - 2447-7850 (online)

Voltamos então a todos os poemas, tocando em aspecto não apontado anteriormente, ou seja, a percepção de uma personagem, "ela" se apresenta na cor amarela e segue conosco por todas as cores. Ela, a pessoa que é tomada pelos sentimentos expressos nas cores. Percebe-se a continuidade da história, principalmente se alguns trechos forem lidos em sequência: "[...] *Ella morria, alcançada pelo sorteio inexorável da Peste*" (Amarello, desespero); "*Ao despertar, estava só na triste câmara. Enferma e abandonada! [*...] *Morreu, fechando na pálpebra a estampa diurna daquele azul fundo, deserto*" (Azul, ciúme). No desespero ela morria pela peste, chegando ao azul ainda encontra-se enferma e sozinha, morreu ali antes de, no roxo, flutuar ao espaço. Segue-se a partir daqui a tristeza, o roxo das violetas que são, no contexto, as flores da morte. Vem então a guerra, em vermelho, aparece o filho, o filho que a guerra roubou, o filho agoniza.

As cores vão tão além da superficialidade, representam sentimentos e geram vibrações, pendem para ambos os lados, o chamado bom e o chamado mau. Tratamos então do incolor, o transparente, porque parece aqui o momento de realização que é estar completo, assim como registra a história de ter tudo e nada. Não estar saciado atrás dos vidros. E as cores dos sentimentos? As cores não palpáveis, que não identificamos apenas no olhar, outro tipo de cor que nos é apresentada no fim, ligando-se ao dono da terra que encontramos lá no início. Dissipa-se o ódio por tudo que perdeu, o ódio que não foi vociferado nas outras vezes. E é isso que se trabalha ao longo do texto, as cores que estão em nossa frente e não as vemos porque é preciso senti-las vibrar.

Palavras-chave: Raul Pompéia. Leitura. Literatura Brasileira. Vibrações.

Referências

ARARIPE JR., Tristão de Alencar. **Teoria, crítica e história literária**. Rio de Janeiro/São Paulo: LTC/Edusp, 1978.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Rev. Marina Appenzellerl. 2' ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: _____. **O rumor da língua**. Lisboa. Edições 70, 1987.

BULFINCH, Thomas. **Mitologia:** história de deuses e heróis. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2017.

ISSN - 2447-7850 (online)

BIBLIA. Evangelho Segundo Mateus. Português. **Bíblia Sagrada**. Trad. Edições Paulinas. Rio de Janeiro: Gamma, 1982.

IVO, Lêdo. **O universo poético de Raul Pompéia**. Livraria São José, Rio de Janeiro, 1963.

POMPÉIA, Raul. **Canções sem metro**. Rio de Janeiro: Typ. Aldina, 1900. Prólogo daobra Métriquenaturelledulangage, de Paul Pierson. Disponível em:http://www.brasiliana.usp.br/bbd/bitstream/handle/1918/01506200/015062_COMPLETO.pdf. Acesso em julho de 2018.

_____. **Canções sem metro**. (Org.) Gilberto Araújo. Campinas: São Paulo: Editora daUnicamp, 2013.

_____.**O Ateneu**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1996.

SANDANELLO, F. **Raul Pompéia, leitor de Baudelaire:** da teoria das correspondências às canções sem metro. Opiniões, 2(3), p. 63-73, 2016.

SOUSA, Francisco Edi de Oliveira. **Uma leitura de canções sem metro**: a partir do diálogo com a obra de Baudelaire. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014

SCRAMIM, Susana. **Leitura do presente**: história e anacronismo dos textos. Chapecó: Argos, 2007

ISSN - 2447-7850 (online)

GT 10: SAÚDE, ESPIRITUALIDADES E IMAGINÁRIO

Coordenação:

Dra. Ana Paula Rodrigues Cavalcanti (UFPB)

Dr. Carlos André Cavalcanti (UFPB)

Dra. Tania Cristina de Oliveira Valente (UNIRIO)

Um dos aspectos centrais no estudo das religiões é exatamente sua relação com o estado de saúde e a cura de enfermidades. Como cada tipo de religião lida com o problema? Como é sua relação com os profissionais e os serviços de saúde? Quais são os caminhos percorridos pelas pessoas em busca de tratamentos? Considerando que a imagem tem valor terapêutico, qual seria a predominância, as características brasileiras? Quais as contribuições que a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) tem a oferecer na exploração deste campo de estudos? Considerando os questionamentos supracitados, este GT tem por objetivo o conhecimento sobre os temas Espiritualidade e Saúde visto que são elementos essenciais para o moderno professor do Ensino Religioso com foco nas Ciências das Religiões.

ISSN - 2447-7850 (online)

PROTEÇÃO À CULTURA IMATERIAL: uma análise sobre a aplicação dos artigos 5º, inciso VI, 215 e 216 a benzedores e benzedeiras

Giulia Maria Teixeira Pamplona Quinteiro [131]

1 Introdução

A Constituição Federal de 1988 no artigo 5°, inciso VI, dispõe sobre a inviolabilidade à liberdade religiosa de forma a garantir a sua proteção, logo os artigos 215 e 216 definem o patrimônio cultural brasileiro e os bens culturais material e imaterial como referências a identidade, à ação e a memória da sociedade brasileira.

Os Benzedores e Benzedeiras são bens culturais imateriais do Brasil, pois fazem parte da identidade da sociedade brasileira. O ritual de benzimento possui características singulares e representativas da cultura e religiosidade deste país, portanto o registro é o meio pelo qual é salvaguardado este bem patrimonial cultural imaterial.

A prática ainda ativa no município de Poços de Caldas – Minas Gerais foi o fundamento para a pesquisa FIP 1° 2015/10230-S2, desenvolvida em 2015 e 2016, pela professora de Cultura Religiosa na PUC Minas, Giseli do Prado Siqueira, com o título: “Identificação e Estudo sobre o ofício de benzer no planalto poçoscaldense: religiosidade e saberes de cura”, a qual fiz parte da equipe.

A pesquisa em questão identificou a prática da benzeção na localidade, de forma a analisar a relação entre a religiosidade e os saberes de cura, como a busca pela tratamento, as ações cotidianas, a quantidade significativas de pessoas envolvidas com o ritual religioso e as formas de oração, a interação com as plantas e objetos simbólicos, com o objetivo de restaurar a saúde e remover os males (SIQUEIRA, 2018) .

As entrevistas ali realizadas retrataram a cultura imaterial presente no benzimento, assim como deu voz a estes agentes de forma a englobar o universo sensorial que estão inseridos. Outro objetivo do trabalho foi o mapeamento Benzedeiras e Benzedores em Poços

[131] Contato eletrônico: giuquinteiro@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

de Caldas, bem como o conhecimento das trajetórias religiosas dos agentes e seu ofício (SIQUEIRA, 2018).

Os resultados do projeto de iniciação científica em questão fundamentaram este estudo.

O Benzimento e o curandeirismo são rituais religiosos de cunho cultural, que existem em Minas Gerais, e a busca por esta forma de tratamento est ligada intimamente ao imaginário popular e as representações mentais, uma vez que a solução para os problemas vivenciados é feito através de “forças imponderáveis” (MACHADO, 1997).

2 Desenvolvimento

O conceito de Benzimento é necessário para que entendamos o bem cultural em questão. O ritual de benzer é caracterizado por ser “gesto de solidariedade é vivido no ambiente familiar popular. As orações de benzeção pertencem à tradição oral e não aprendidas em livros: fazem parte de todo um complexo de tradições da cultura popular, especificamente em sua dimensão sagrada” (POEL, 2013).

O benzedor apela a entidade superior para que esta ajude a pessoa que será benzida à solucionar a questão que a fez procurar o benzimento. O benzedor e a pessoa que participará do ritual do benzimento acreditam que os males que os afligem serão solucionados por meio do ritual (QUINTANA, 1999).

Durante o ritual religioso, as palavras sagradas ali proferidas são responsáveis pela cura levam os benzedores e o benzido a se inserir em um universo místico. A oralidade é fundamental para a cultura imaterial ali presente (GOMES, 1989).

É através da fala do benzedor que os seus conhecimentos são transmitidos as próximas gerações para que estas mantenham a tradição. Demais aspectos são fundamentais ao bem cultural benzimento, como a pertença religiosa ao Cristianismo sendo católico ou evangélico, a Umbanda e o Espiritismo foram identificadas. Podemos destacar também a presença expressiva feminina (SIQUEIRA, 2018).

A atuação dos benzedores é ainda mais utilizada nas em instâncias rurais e de interior. Nestas áreas é comum à falta de políticas públicas para a saúde e em consequência disto os benzedores são confiados pela população para prover a cura física e espiritual (RIBEIRO, 1984).

ISSN - 2447-7850 (online)

O benzimento têm por objetivo o tratamento de males espirituais ou materiais, como dores físicas e do espírito como a espinhela caída e o mau olhado, as expressões utilizadas nestes rituais são: “correr, livrar, afastar e varrer” (DUTRA, 2016).

No estado de Minas Gerais a prática cultural do benzimento é comum, e está presente em várias regiões do estado, como podemos comprovar e contextualizar com o a pesquisa “Identificação e Estudo sobre o ofício de benzer no planalto poçoscaldense: religiosidade e saberes de cura”. Durante a pesquisa foi produzido o documentário acadêmico “Saberes de Cura”. Esse registro de mídia áudio visual capturou o ritual do benzimento e a trajetória religiosa de cinco benzedeiras e um benzedor.

O documentário “Saberes de Cura”, produzido pelo Laboratório de Convergência Midiática LABCOM de forma conjunta com o FIP 1° 2015/10230-S2, se enquadra na a Política de Preservação do Patrimônio estipulada pelo IPHAN, uma vez que faz o registro da cultura imaterial por meio de mídia, sons e imagens.

Um dos fatores identificados através do estudo em Poços de Caldas – MG é a complexidade que envolve a perpetuidade da cultura imaterial benzimento. Ou seja, a dificuldade enfrentada pelo detentor do bem cultural em encontrar um sucessor para a prática/crença e necessidade do registro para “perpetuar a memória dos que, durante anos, dispuseram seu tempo ao atendimento público, bem como buscar compreender suas vivencias relacionadas à escolha de benzer, que mostram marcas do sagrado (...)” (SIQUEIRA, 2018).

O estudo demonstrou que os detentores do bem cultural benzimento, são o meio pelo qual “às tradições de longa experiência e sabedoria, carregando um conhecimento recebido e transmitido como um dom” e que as pessoas ainda participam desse ritual a fim proteger-se dos males físicos e mentais (SIQUEIRA, 2018)

A importância do detentor do bem cultural imaterial se faz clara neste estudo. Conforme elucidamos anteriormente, para que o Plano de Salvaguarda seja eficaz é necessário o amparo principal aos detentores do bem, neste caso Benzedores e Benzedeiras cuja cultura imaterial se mantém viva no ritual por eles proclamado.

Minas Gerais, estado em que foi desenvolvida a pesquisa, possui o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA/MG, instituição esta fundada nas políticas públicas de patrimônio cultural.

O registro do benzimento junto aos órgãos competentes é a forma com a qual o “patrimônio vivo” é mantido. Os mecanismos de registro são fundamentais para identificar os

ISSN - 2447-7850 (online)

fatores que impossibilitam a cultura de se manter, tornando-se indispensável para que os benzedores permaneçam com esta prática (EVANS, 2014).

Porém a identificação somente não protege a cultura imaterial sendo necessário o registro de forma mais ampla com o Inventário Nacional de Referências Culturais e o Plano de Salvaguarda. O inventário deverá conter os valores de identidade do patrimônio cultural como a significação histórica e imagens, vídeos ou áudios que identifiquem e contextualize de forma profunda o bem além de relacionar o patrimônio aos detentores dos bens.

O Plano de Salvaguarda é fundamental para que a cultura não deixe de existir. Portanto o plano estabelecerá as diretrizes que o Instituto terá de tomar para manter o bem patrimonial de natureza intangível. O detentor do bem patrimonial será fortalecido pelo Instituto com base nas necessidades próprias de cada patrimônio imaterial, cumprindo estes requisitos o plano conseguirá salvaguardar o bem.

Os Benzedores e Benzedeiras são cultura imaterial, uma vez que o ofício do benzimento é um modo de viver pautado na religiosidade característico de Minas Gerais, conforme comprova a pesquisa FIP 1° 2015/10230-S2 e devem ser registrados junto ao IEPHA/MG para que este bem cultural imaterial seja protegido pelo ordenamento brasileiro.

O projeto de pesquisa FIP demonstrou a necessidade de registro como caráter de rememoração assim como a necessidade do plano de salvaguarda para que o ofício não se perca com o tempo. Os relatos demonstravam a inexistência de meios para que a cultura se mantenha e de agentes disponíveis para propagar as crenças difundidas pelos benzedores.

A salvaguarda da cultura imaterial é pautada na necessidade da cultura se manter, logo o registro torna-se crucial para resguardar e perpetuar o benzimento. Os estudos FIP desenvolvido em Poços de Caldas caracteriza o benzimento como bem a ser tutelado pelo estado de Minas Gerais.

A cultura imaterial de Benzedores e Benzedeiras atualmente não é protegida por meio dos mecanismos previstos no inciso VI do art. 5º e 216, inciso IV de nossa Constituição Federal de 1988 e no Decreto n°3.551 de 04 de agosto de 2000, de Benzedores e Benzedeiras, uma vez que ainda não foi aprovado o registro junto ao IEPHA/MG.

O benzimento é um patrimônio do estado de Minas Gerais, pode ser caracterizado como uma fala do inconsciente coletivo pela qual se remove o mal que aflige o benzido e por meio da oralidade se instaura saúde e o equilíbrio emocional (GOMES, 1989).

ISSN - 2447-7850 (online)

3 Metodologia

O método escolhido para o desenvolvimento da pesquisa é dedutivo, pois parte da ideia geral trazida pela Constituição Federal de 1988 a qual conceitua a Cultura Imaterial e viabiliza sua aplicação prática a fim de chegar aos moldes atuais aplicados ao tema de forma específica. Quanto a fonte de dados secundários foi utilizado vídeos sobre a trajetória religiosa de benzedores e benzedeiras, além de relatos sobre o benzimento.

4 Resultados e discussão

O trabalho discutiu sobre a cultura imaterial, de forma a analisar a aplicabilidade constitucional e fundamental a Benzedores e Benzedeiras, bem como sua proteção. O estudo é embasado na legislação nacional e na Convenção da UNESCO para a Salvaguarda da Cultura Imaterial.

A cultura, objeto deste trabalho, necessita de mecanismos para sua salvaguarda, porém tais meios são complexos por se tratar da “cultura viva”. A dinamicidade presente no patrimônio intangível torna-se um problema e as diretrizes tomadas pelo estado não são capazes de proteger o bem cultural, apenas o identifica por meio do registro.

Os rituais praticados por Benzedeiras e Benzedores são cultura popular de Minas Gerais, logo estão presentes no dia-a-dia das cidades mineiras. O ato de benzer é um vínculo que integra o passado e o presente sendo necessário o seu registro junto ao órgão competente para que seja salvaguardado e valorizado (DUTRA, 2016).

O registro da cultura imaterial é extremamente necessário para sua preservação. Os modos de viver, fazer e criar são atualmente registrados de forma simples por meio de uma identificação nos livros do IPHAN, em cumprimento ao Decreto n°3.551 de 04 de agosto de 2000.

Assim sendo, para que os Benzedores e Benzedeiras possam ser salvaguardados e que as pessoas continuem a ter acesso a este tratamento espiritual pela é necessário que a o registro deste bem cultural imaterial junto aos Institutos competentes. Porém o registro somente identifica o bem e não garante a sua salvaguarda, é necessário que após o registro do ofício do benzimento seja feito o Inventário Nacional de Referências Culturais e o Plano de Salvaguarda nos moldes do IPHAN para que então a cultura imaterial destes Benzedores e Benzedeiras seja protegida.

ISSN - 2447-7850 (online)

Palavras-chave: Benzimento. Cultura Imaterial. Salvaguarda. Religiosidade. Tratamento.

Referências

DUTRA, Walter Veloso. **Tempo Narrativa e Memória**: o registro do ato de benzer como patrimônio cultural imaterial de Minas Gerais. 2016. Dissertação (Pós-graduação em Direito) – Escola Superior Dom Helder Câmara, Belo Horizonte, 2016.

EVANS, Luciane. **Longe do fim**: considerados anjos, os benzedeiros carregam em si a fé e as boas energias que passam para outras pessoas. Estado de Minas. Caderno Bem Viver. Belo Horizonte, 2014.

GOMES, Núbia Pereira Magalhães; PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Assim se benze em Minas Gerais**. Juiz de Fora: EDUFJ/Mazza Edições, 1989.

MACHADO, Maria Clara T. **Culturas populares e desenvolvimentismo no interior das Gerais**: caminhos cruzados de um mesmo tempo (1950-1985). Tese (doutorado). USP. São Paulo: USP, 1997.

MAGALHÃES, Aloísio. **E triunfo?:** a questão dos bens culturais no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Fundação Roberto Marinho, 1997.

POEL, Francisco Van der (Frei Chico). **Dicionário da religiosidade popular:** Cultura e Religião no Brasil. Curitiba: Ed. Nossa Cultura, 2013.

QUINTANA, Alberto. **A ciência da benzedura**: mau olhado, simpatias e uma pitada de psicanálise. Bauru: EDUSC, 1999.

SIQUEIRA, Giseli do Prado. Saberes de Cura: registros do oficio de benzer no município de Poços de Caldas – MG. In: **Anais da Soter.** Belo Horizonte: PUC-MG, 2018.

ISSN - 2447-7850 (online)

GT 11: AS FRONTEIRAS DO ENSINO RELIGIOSO: DIVERSIDADE E ÉTICA

Coordenação:

Dr. Amauri Carlos Ferreira (PUCMinas)

Dra. Sônia Missagia Mattos (UFES)

Educar para (e nas) diversidades tem sido um modo promissor de acompanhar as gerações que chegam ao mundo com seus novos valores. O Ensino Religioso em sua morada ética deverá acolher as diversidades do/da(s) outro (a/as) e procurar compreendê-lo (a/as) melhor. Logo, este GT propõe no campo da ética e das diversidades discutir e problematizar a formação de valores na formação do ethos diverso. Acolherá comunicações que tragam o outro, a outra e os(as) vários (as) outros (as) das variadas diversidades tais como: étnica, política, sexual, gênero entre outras.

ISSN - 2447-7850 (online)

ALTERIDADE E BNCC: pressupostos éticos do Ensino Religioso em Emmanuel Lévinas

Ubiratan Nunes Moreira [132]

1 Introdução

O assunto a ser desenvolvido é a relação entre a *alteridade*, tal qual trabalhada no texto sobre a Área Ensino Religioso da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e o pensamento de Emmanuel Lévinas. O objetivo principal é estabelecer as demarcações fenomenológicas dos fundamentos políticos do Ensino Religioso, tendo a *alteridade* como parâmetro metodológico dessa Área do Conhecimento. Os objetivos de segunda ordem buscam cotejar em outras demarcações político-pedagógicas os fundamentos teóricos do Ensino Religioso e a relevância da *alteridade* enquanto pressuposto ético para o conhecimento religioso.

2 Fundamentação teórica

Em linhas gerais, o Ensino Religioso na escola faz parte da história do Brasil. Predominou, por razões históricas, o ensino confessional, identificado com a catequese católica. Tal visão tem se modificado, "hoje, busca-se mais a análise do fenômeno religioso e o diálogo com outras religiões" (SILVA, 2008, p. 05). A noção de Ensino Religioso conforme as orientações da Lei n. 9.475, de julho de 1997, que modificou o artigo 33 da atual Lei de Diretrizes e Bases – LDB, modificou sua rota, outrora legado exclusivo das instituições religiosas, ao aproximá-lo das Ciências da Religião. Tal noção é consolidada na BNCC e a ética da alteridade se constitui como um dos fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso (BRASIL 2017, p. 435).

O conhecimento religioso é definido como objeto da área de Ensino Religioso, uma vez que é "produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências

[132] Mestre em Ciências da Religião pela PUC MG. Coordenador de Área Ensino Religioso no Colégio Franciscano Sagrada Família, em Belo Horizonte - MG. Contato: ubiratannunesmoreira@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)" (BNCC, 434). A Lei 9.475 deu ao Ensino Religioso um lugar epistemológico e pedagógico no currículo do ensino fundamental, colocando-o como parte integrante da formação básica do cidadão e como disciplina nos horários normais. A Lei deu caráter mais acadêmico ao conteúdo dando-lhe relevância pedagógica (PASSOS, 2007, p.13). De fato, tal orientação se confirmou com o tempo, sendo regulamentado como área de conhecimento nos termos da Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a referida etapa da Educação Básica.

Desde o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER, que durante seus primeiros anos promoveu articulações teóricas e práticas, políticas e administrativas que podem ser identificadas, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, a discussão e a pesquisa têm se aprofundado através dos programas de pós-graduação em Ciências da Religião. Neste sentido, o Ensino Religioso nada mais é do que a transposição didática dos resultados alcançados pelas Ciências da Religião (SOARES, 2009, p. 01). O avanço sobre o terreno das Ciências da Religião descarta os modelos catequético e teológico como parâmetros, o que sustenta a tese de autonomia epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso. Nesta mesma linha, Passos (2006) entende que o modelo das Ciências da Religião seria o único habilitado a sustentar a autonomia pedagógica e epistemológica do Ensino Religioso.

No viés da autonomia pedagógica e científica, o Ensino Religioso é mais do que educação para a religiosidade, pois visa à formação do cidadão, uma vez que a dimensão religiosa é algo presente no indivíduo e na sociedade (SOARES, 2007, p. 07). Sua autonomia circunda o sujeito no conjunto de suas relações tecidas. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica) (BRASIL 2017, p. 436).

Em Lévinas (2004) a abertura à transcendência se dá na relação ética, compreendida como justiça do outro, uma vez que a relação ética é a religião mesma, em sua originalidade. A linguagem ética, no status dado à noção de alteridade na BNCC, se encontra bruscamente lançada partindo do próximo. (LÉVINAS, 1967, p.275), isto é, na relação de proximidade a linguagem que surge não é tematização, manifestação ou saber, mas o evento ético, que é a palavra primeira: *dizer*. Para Lévinas (1967), "o dizer dizendo-se rompe a qualquer momento com a definição daquilo que diz e faz rebentar a totalidade que abarca [...]. Esse primeiro dizer não passa certamente de uma palavra. Mas é Deus" (p. 288).

ISSN - 2447-7850 (online)

Pensar a religião no seu sentido originário, portanto, parte-se de uma transcendência que se define pela ética, como vestígio da vinda de Deus à ideia (LÉVINAS, 2008, p. 9). No Ensino Religioso, a alteridade, neste sentido, não é meramente um conceito. Trata-se da dinâmica mesma da percepção das alteridades que, no texto da BNCC, possibilita a distinção entre o "eu" e o "outro", "nós" e "eles", cujas relações dialógicas são mediadas por saberes, necessários à construção das identidades. Pretende-se, assim, 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 (alteridades) (BRASIL 2017, p. 436).

3 Metodologia

A metodologia escolhida parte de uma revisão bibliográfica do pensamento de Lévinas, priorizando sua hermenêutica da religião como ética na leitura imanente dos textos do filósofo enquanto fundamentação teórica da noção de alteridade. A partir deste referencial teórico será avaliado o texto da BNCC dedicado à Área Ensino Religioso no Ensino Fundamental, onde estão explicitadas suas unidades temáticas, objetivos do conhecimento e habilidades.

4 Resultados e Discussão

O texto da BNCC sobre o Ensino Religioso, enquanto área do conhecimento, tem a noção de *alteridade* como ordem fundante. O pensamento de Lévinas está vivo no texto, ao estabelecer conexões entre ética, religião e ensino em suas competências específicas, objetos de aprendizagem e habilidades. Tal aproximação pode ser conferida numa análise documental de outros documentos políticos, como é o caso do Currículo Básico Comum - CBC do Estado de Minas Gerais para o componente Ensino Religioso, em 2014.

ISSN - 2447-7850 (online)

5 Considerações Finais

Implicadas como ética, o Ensino Religioso se propõe plenamente humano no paradigma da alteridade: “encontrando minha identidade como ser único, insubstituível [...]. Eu me torno autêntico sendo responsável pelo outro que me é estranho” (BUCKS, 1997, p. 49). A alteridade ganha status, aqui, a partir de Lévinas, de fundamento para o conhecimento religioso. Para Junqueira (2012, p. 181), a alteração da concepção do Ensino Religioso exigiu um repensar do seu objeto de estudo como componente curricular. Está em questão, agora, a identidade deste conhecimento científico tal qual conferida na BNCC e a sua fundamentação teórica a partir da *alteridade*. Conforme (MOREIRA, 2012) a linguagem religiosa em Lévinas é lida como ética, “mas não parece querer reduzir o religioso à ética, mas pensa que a ética é a via de acesso única e universal ao religioso, em seu sentido originário” (p. 99).

Palavras-chave: BNCC. Ensino. Religioso. Ética. Alteridade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Brasília. DF: 2017.

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

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. São Paulo: Paulinas, 2006, pp. 11 - 20.

FERREIRA, Amauri Carlos. **Ensino religioso nas fronteiras da ética**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, Amauri C.; MARQUES, Maria Elizabeth. Aprendizagem de valores para a cidadania: desafio à Educação e às Religiões. In: OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de; MORI, Geraldo de (Org.). **Religião e educação para a cidadania**. São Paulo, SP: Paulinas; Belo Horizonte: SOTER, 2011.

FERREIRA, Amauri C.; SANT’ANNA, Vera L. Lins. A formação de valores frente a práticas educativas vivenciadas pelos professores de Educação Religiosa no ensino fundamental. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v.3, n.3, p.45-54, set. 2008.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Básico Comum - CBC** Belo Horizonte. MG: 2014.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Objeto do ensino religioso: uma identidade. **Rever:** Revista de Estudos da Religião. Ano 12, n. 1, Jan-jun 2012.

LÉVINAS, Emmanuel. **Autrement qu'être ou au'-delà de l'essence.** La Haye: M. Nijhoff, 1978.

LÉVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente**. Campinas: Papirus, 1986.

LÉVINAS, Emmanuel. **De Deus que vem à ideia**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÉVINAS, Emmanuel. **De l'évasion. Montpellier**: Fata Morgana, 1982.

LÉVINAS, Emmanuel. **Descobrindo a existência com Husserl e Heidegger**. Lisboa: Instituto Piaget, 1967.

LÉVINAS, Emmanuel. **Deus, a morte e o tempo**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003b.

LÉVINAS, Emmanuel. **Difícil libertad**. Madrid: Caparrós Editores, S. L., 2004.

LÉVINAS, Emmanuel. **El tiempo y el otro.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1993b.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2007.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós:** ensaios sobre a alteridade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÉVINAS, Emmanuel. **Hors sujet**. Montpellier: Fata Morgana, 1987.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo de outro homem.** Petrópolis: Vozes, 1993a.

LÉVINAS, Emmanuel. **Les imprévus de l'históire.** Montpellier: Fata Morgana, 1994.

LÉVINAS, Emmanuel. **Noms propres.** Montpellier: Fata Morgana, 1977.

LÉVINAS, Emmanuel. **Novas interpretações talmúdicas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **Quatro interpretações talmúdicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003a.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVINAS, Emmanuel. **Transcendência e inteligibilidade**. Lisboa: Edições 70, 1984.

MÀRIA, Josep F. E. **Lévinas entre el Deseo de pan y el Deseo de Dios**. Barcelona: Institut

ISSN - 2447-7850 (online)

de Teologia Fonamental - Sant Cugat del Vallès, 1997.

MOREIRA, Ubiratan Nunes. **Dizer profético e eleição:** a hermenêutica da religião como ética em Emmanuel Lévinas. 2012. 136 folhas. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, Belo Horizonte.

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

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. São Paulo: Paulinas, 2006, pp. 21 – 45.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Apresentação. In: SENA, Luzia (org.). **Ensino religioso e formação docente:** ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 05 - 10.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da religião, ensino religioso e formação docente. In: **Rever - Revista de Estudos da Religião setembro,** 2009, pp. 1-18**.**

SILVA, Valmor da (org.). **Ensino religioso:** educação centrada na vida. São Paulo: Paulus, 2008.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino do religioso”. In: SENA, Luzia (org.). **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 63-77.

ISSN - 2447-7850 (online)

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA O ENSINO RELIGIOSO A PARTIR DA ÉTICA LEVINASIANA

Ana Carolina Kerr Neppel Mariano [133]
Thiago Hot Pereira de Faria [134]

1 Introdução

A presente comunicação tem como principal objetivo pensar a Filosofia enquanto ferramenta importante para o Ensino do Religioso, com foco de análise na teoria ética do pensador Emmanuel Lévinas. O fenômeno da pluralidade religiosa é cada vez mais presente no espaço público contemporâneo. No entanto, o mesmo é, muitas das vezes, encarado de modo negativo, repressivo e intolerante na sociedade brasileira, sintoma esse também refletido nas salas de aula. Tendo em vista esse cenário, compreende-se que tal diversidade trouxe desafios no que diz respeito ao campo ético, moral e também educacional. Além disso, tem-se como hipótese que a Filosofia de Lévinas pode desempenhar um papel notável perante tais desafios, a partir de sua "Ética da Responsabilidade", a noção do "Bem" e o conceito do "Outro".

Em um primeiro momento, faremos uma breve introdução sobre o advento da diversidade religiosa no mundo globalizado e alguns dos principais desafios a serem enfrentados na educação do Ensino do Religioso. Como por exemplo, uma educação laica que englobe as múltiplas manifestações do Sagrado de modo a valorizar a alteridade sem privilegiar ou desmerecer nenhuma tradição, e o combate à intolerância religiosa, o preconceito e o discurso de ódio perante o diferente nas salas de aula.

Após isso, será elucidada como a Filosofia pode contribuir para a disciplina perante tais demandas, mais precisamente a teoria levinasiana sob a luz três conceitos: a Ética da Responsabilidade, o Bem e o Outro. De modo geral, Emmanuel Lévinas, que revoluciona a

[133] Mestranda em Ciências da Religião pela PUC-Minas. Graduação em Filosofia pela PUC – Minas. Membra do grupo de pesquisa Religião Pluralismo e Diálogo - REPLUDI. Monitora de Filosofia e Sociologia do Colégio Bernoulli de Belo Horizonte. Contato: anacarolinakerr@yahoo.com.br

[134] Doutorando em Educação pela PUC Minas. Mestre em Ciências da Religião pela PUC - Minas. Professor da Educação Básica de Filosofia da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Contato.thiago_hpf@hotmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

filosofia clássica ao colocar a ética em seu centro, enfatiza a importância da leitura ética enquanto religião, além de mostrar em seu discurso uma lógica de proximidade, elevando a preocupação com o outro como premissa básica para uma atitude ética. Respeito, responsabilidade, bondade, acolhimento, alteridade, não são apenas conceitos fundamentais para a compreensão da ética, mas são também propostas de atitudes suscitadas pelo autor que levaria a uma sociedade mais ideal.

Tendo em vista o exposto, em um último momento será analisado como a Filosofia Ética de Lévinas pode ser um fértil instrumento para o Ensino Religioso brasileiro diante tais desafios, como também para a sociedade de modo geral, oferecendo soluções para o pluralismo religioso. Fato esse que deve ser encarado como um aspecto enriquecedor e não repressivo.

2 Fundamentação teórica

O referencial teórico desse trabalho transita entre dois campos: a análise teórica do pluralismo religioso contemporâneo e a filosofia de Lévinas.

Para a elaboração deste estudo, foi utilizado alguns autores que abordam a questão da diversidade religiosa nas sociedades, no aspecto cultural, político, teológico, filosófico e do diálogo inter-religioso. A obra “Teologia e pluralismo religioso” de Faustino Teixeira, “Pluralismo Religioso Contemporâneo” de Roberlei Panasiewicz.

Em Lévinas, embasaremos o estudo na sua obra “Humanismo do outro homem”, e ainda no artigo de Sayão, “Ética e sentido em humanismo do outro homem de Emmanuel Lévinas”.

Emmanuel Lévinas (1905-1995) nasceu em família judaica na Lituânia. Vivenciou fortemente a Segunda Guerra Mundial, na qual foi capturado e feito prisioneiro pelos alemães, sendo exilado de Paris por cinco anos. Tal experiência influenciou de modo expressivo a construção de sua filosofia e ética. Suas principais influências são a fenomenologia de Husserl e a filosofia de Heidegger, dos quais foi tradutor e os cita em várias obras. Além disso, teve contato com a literatura russa, mais precisamente por Dostoievski, do qual tirou grande fonte de inspiração.

Lévinas confronta a filosofia clássica ocidental dialogando constantemente com pensadores tradicionais como Platão, Descartes, Kant, Hegel, Bergson, Husserl e Heidegger. Sustenta a ideia de que a ética é a Filosofia Primeira e não a ontologia, como afirma a tradição

ISSN - 2447-7850 (online)

filosófica. Tal afirmação é um enorme impacto em seu pensamento, que o torna um dos principais pensadores do século XX.

Como aspecto fundamental para compreender sua definição de ética é necessário entender a importância que o autor da para a relação com o outro. É na relação *face-a-face* que se descobre a responsabilidade com o outro. A ética se faz na própria relação com o outro com o compromisso que temos com o outro, na identificação que o rosto dele nos faz pensar, é acolher o rosto do outro. Para esse autor todos nós somos responsáveis por todos e por tudo.

Ou seja, para o filósofo é preciso olhar para o outro, viver em comunhão com o outro, é ver o rosto dele a presença de Deus. Ser ético nestes termos está muito relacionado com a proximidade com o outro, com o terceiro, a relação ética se faz na boa conduta social.

Diante desta perspectiva, entende-se a bondade enquanto transcendência. Como também a dimensão religiosa que Lévinas traz para a Ética, pois para o filosofo a religião é uma forma de ética. Tal interpretação não é passível de se apegar a meras institucionalizações ou a rótulos religiosos. Religião para ele se configura em um sentido anterior às denominações religiosas, ela se dá numa perspectiva de um pensamento primeiro de alteridade.

O pensamento de Lévinas parte da ideia de que a Ética, e não a Ontologia, é a Filosofia primeira. É no face-a-face humano que se irrompe todo sentido. Diante do rosto do Outro, o sujeito se descobre responsável e lhe vem à ideia o Infinito. Entende-se que qualquer filosofia moral parte do pressuposto de que nós só podemos ser responsáveis se formos capazes de ser livres, uma vez que só podemos exigir que uma pessoa descobrisse sua liberdade se ela fosse capaz de ter responsabilidade. A Ética da responsabilidade esclarece que nós nascemos em um mundo de relacionamentos sociais que não escolhemos e que não podemos ignorar. (Vida humana=vida ética).

Sua ética revoluciona ao ser deslocada da hegemonia do Eu e se instaurando na relação com o Outro, ou seja, propõe uma transposição da ideia do ser egoísta e egocêntrico, para um ser para o outro, onde há responsabilidade pelo outro. Isso resulta, ainda, em uma construção de um novo sentido para a subjetividade, um sentido ético.

A partir dessa formulação da ética da responsabilidade e do outro, pode-se entender o conceito de Bem. O eu responsável anseia pelo bem, mas só encontra uma situação para aquela ansiedade no relacionamento face a face. O Bem transcendente não pode ser

ISSN - 2447-7850 (online)

alcançado por meio de qualquer atividade do eu, é na exposição do eu na relação social. O bem está além do ser e diferente dele, ele não está subordinado a verdades como um verdadeiro bem igual as éticas propõem. Não poderíamos avaliar algo como sendo bom ou não a não ser que estejamos expostos ao bem: a responsabilidade é o que primeiramente nos permite perceber o valor e concebe-lo.

3 Metodologia

Para abordagem dessa temática faremos uma pesquisa qualitativa que iniciará através de uma revisão bibliográfica a partir das literaturas especializadas existentes acerca de cada tema, com foco nos autores acima citados, lançando mão de livros, artigos científicos de revistas qualificadas, trabalhos acadêmicos, incluindo contribuições de outras áreas do conhecimento, de forma a realizar uma abordagem ampla e multidisciplinar acerca do tema.

Sendo assim, proceder-se-á de início uma pesquisa bibliográfica dos autores citados no item anterior, e posteriormente uma análise dos dados obtidos e, por fim, a relação entre a filosofia de Levinás e suas contribuições no que diz respeito aos desafios enfrentados no Ensino Religioso diante da diversidade religiosa brasileira.

4 Resultados e Discussão

Partindo-se do pressuposto de que esse estudo tem como metodologia principal o levantamento bibliográfico, os resultados e discussões possíveis serão tratados no item “considerações finais”.

5 Considerações Finais

Tendo em vista o exposto, é possível pensar que a filosofia levinasiana é uma ferramenta que auxilia no processo educacional da disciplina de Ensino do Religioso em vários âmbitos, não somente para o campo teórico, mas também para o campo moral. A postura de valorização do Outro em Lévinas, pode proporcionar ao ensino uma base filosófica e ética que fundamente a diversidade religiosa como um aspecto a ser valorizado, uma fonte de enriquecimento e aprendizado. Aprendizado esse, que pode ser o ponto de partida para o

ISSN - 2447-7850 (online)

fim do preconceito e da intolerância, de modo a respeitar as singularidades que compõe as essências de cada manifestação religiosa.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Pluralismo Religioso. Educação. Filosofia. Lévinas.

Referências

DAYRELL, J. CARRANO, P. MAIA, C. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

HUTCHENS, Benjamin. **Compreender Lévinas**. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LÉVINAS, Emmanuel**. Humanismo do Outro homem**. Trad. Por Pergentino S. Pivatto e outros. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 1993.

LÉVINÁS, E. **De ijden de ander**. Paris: Ambo, 1979.

LÉVINAS, E. **Ética e Infinito**, Edições 70, Lisboa. 1988.

LÉVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade.** 2 ed, Petrópolis: Vozes, 2005.

LÉVINAS, E. **Totalidade e infinito.** Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARQUES, Leonardo A. **História das Religiões**: e a dialética do sagrado. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Tomo II. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

OLIVEIRA, Pedro A. Mori, Geraldo. **Religião e Educação**: para a cidadania. Belo Horizonte: SOTER, 2011.

PAIVA, M. A.; ESTEVAM, J. G. **A relação ética como religião em Emmanuel Lévinas.**

PANASIEWICZ, R. **Pluralismo religioso contemporâneo**: diálogo inter-religioso na filosofia de Claude Geffré. São Paulo: Paulinas, 2007.

RODRIGO, Lídia M. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para ensino médio. São Paulo: Editora Autores Associados, 2009.

TEIXEIRA, Faustino. **Teologia e Pluralismo Religioso**. São Paulo: Nhanduti, 2012.

VAZ, Lima. **Escritos de Filosofia IV**: introdução à ética filosófica 1. São Paulo: Edições Loyola,1999.

SAYÃO, Sandro C. **Ética e Sentido em Humanismo do Outro Homem de Emmanuel Lévinas**. Revista Perspectiva Filosófica - UFPE. Vol. IX – nº 17. Pernambuco: 2º/2002.

ENSINO RELIGIOSO E FORMAÇÃO BÁSICA DO CIDADÃO

Giseli do Prado Siqueira [135]

1 Introdução

A educação como um direito social é garantida pela Constituição brasileira e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 9.394/96. Também aparece nessa condição no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e com estatuto de direito humano consignado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, bem como no Pacto Internacional de Direitos Sociais, Econômicos e Culturais de 1966. Cabe verificar como tem sido, historicamente, a postura do Estado brasileiro no cumprimento de seu dever diante dos desafios da pluralidade e da diversidade.

Parte desses desafios reflete as discussões e os avanços na luta pelo 'direito à diferença' que se consolida nos mais diversos campos sociais, inclusive no campo educacional. No *Documento Final* proposto na Conferência Nacional de Educação, fica expresso:

> Vivemos, no terceiro milênio, um momento histórico, em que as questões de reconhecimento, justiça social, igualdade, diversidade e inclusão são colocadas na agenda social e política, na mídia, na esfera jurídica e também na política educacional. Embora tais questões sempre fizessem parte do desenvolvimento da própria educação brasileira, nem sempre elas foram reconhecidas pelo poder público como merecedoras de políticas compreendidas como direito ao qual se devem respostas públicas e democráticas (BRASIL, 2010, p. 124).

O 'direito à diferença' apresenta-se num contexto desafiador de superação das desigualdades e de reconhecimento e respeito à diversidade. E, na realidade, a escola, como espaço educacional, espaço de diálogo, de relações e de construção de saberes, é um local privilegiado, mas não exclusivo, de efetivar a garantia de direitos e da formação básica do

[135] Doutora em Ciência da Religião, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora Adjunta IV (disciplinas de Cultura Religiosa e Sociologia) e membro permanente do corpo docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Email: giselisiqueira@hotmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

cidadão. Na sua função social, nesse aspecto, o *Documento Final* apresenta a educação como:

> [...] processo e prática constituída e constituinte das relações sociais mais amplas. Esta concepção de educação, além de ampliar espaços, sinaliza para a importância de que tal processo de formação se dê de forma contínua ao longo da vida. Assim, para se concretizar como direito humano inalienável do cidadão, em consonância com o artigo 1º da LDB, a práxis social da educação deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, atendendo às diferençadas demandas, sempre que justificada sua necessidade (BRASIL, 2010, p. 29).

No que concerne a seus fins, no espaço escolar, como instituição educativa definida pelas relações sociais que desenvolve, a educação deve buscar sempre o que lhe é específico, a tríade ensino, pesquisa e extensão, não deixando perder de vista o ideal da aprendizagem como direito humano, social e democrático. Nesse aspecto, a escola, como:

> [...] lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Dessa forma, a formação, na sua integralidade, dentre outras intenções, deve: contribuir para o desenvolvimento humano, primando por relações pautadas por uma postura ética; ampliar o universo sociocultural dos sujeitos da educação; fortalecer relações de não-violência e o reconhecimento das diferenças com aquilo que nos torna iguais. [...] Diante dessas considerações, torna-se essencial viabilizar um projeto de educação integral voltado para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, como importantes alternativas para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais. Nessa linha de pensamento, compreende-se que a escola não é o único espaço formativo da nossa sociedade. Mesmo sendo a sua ação necessária e insubstituível, ela não é suficiente para dar conta da educação integral. Assim, a escola é constantemente desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, os espaços sociais e os diferentes atores sociais que podem promover diálogos, trocas e transformações, tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social. E, nesse sentido, o desafio da escola é articular e coordenar o conjunto de esforços dos diferentes atores, políticas sociais e equipamentos públicos, para cumprir o projeto de educação integral (BRASIL, 2010, p. 56).

Em termos objetivos, no tocante à educação básica, a legislação vigente que institui as diretrizes curriculares nacionais diz que a educação integral deve ser dotada de qualidade social, ou seja, com padrões adequados de oferta do ensino, perpassando a adequação da infraestrutura, a qualificação adequada dos profissionais da educação e as condições de aprendizagem, que, diante desse quadro educacional, exige: “a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para

ISSN - 2447-7850 (online)

garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas" (BRASIL, 2010, p. 824). É necessário também considerar: "as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana." (BRASIL, 2010, p. 824). Nessa perspectiva o ensino religioso, como os demais componentes curriculares tem um importante papel na formação básica do cidadão como ser de relações.

2 Educação, formação humana e contribuições do ensino religioso nessa reflexão

Pode-se definir educação sob várias perspectivas e sob a inspiração de diversos pensadores, mas é importante destacar que só faz sentido falar em educação quando se fala de ser humano, de novas possibilidades de aprendizagem, de oportunidades de construção da identidade pessoal, caracterizada pela integridade, a autonomia, a responsabilidade, a sensibilidade e a solidariedade.

A identidade do ser humano se manifesta não tanto por suas habilidades profissionais, mas muito mais pela qualidade da sua formação humana. Esse pressuposto encontra ressonância na fala de Maturana, que afirma que os homens e as mulheres "crescem no respeito a si mesmo e aos outros, capazes de aprender qualquer ocupação, porque sua identidade não está no fazer; mas no seu ser humano" (MATURANA, 1998, p. 31).

Diante do outro é que se percebe o ser humano como um ser em evolução e como ser de relações. Gonçalves Filho ressalta que: "cada homem é gerador do ser de si no outro e do ser do outro em si, pois cada um só se conhece no encontro com o outro." (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 37). E acrescenta, "somos todos iguais enquanto humanidade, sendo diferentes enquanto cada um é uma identidade, uma personalidade, um nome. Tal diferenciação promove a sedução de uns para com os outros, pois cada um é o outro, não um outro. A essa extraordinariedade inesgotável do ser humano chamamos de 'poiésis'."[136]

Em outras palavras, Morin também apresenta a essência desse pensamento quando diz que: "cada indivíduo é uno, singular, irredutível. Contudo é, ao mesmo tempo, duplo, plural, incontável e diverso" (MORIN, 2002, p. 82). O autor esclarece que a unidade plural da nossa

[136] O autor destaca em vários momentos do texto o termo poiésis. Propõe no final do livro um glossário com intuito de facilitar a leitura e compreensão de certos termos técnicos, no qual se inclui a poiésis. (Cf. GONÇALVES FILHO, 1998, p. 38)

ISSN - 2447-7850 (online)

identidade pessoal consiste na referência aos ancestrais, aos pais e depois a outros dados como: cidade, estado, nação, religião, etc.

O processo de formação da identidade possibilita que o ser humano seja visto como alguém consciente de sua existência, que busca as razões de ser dessa realidade. Isso acontece em meio a um contínuo interrogar sobre si mesmo, sobre a vida e seu significado último nas interrelações estabelecidas consigo mesmo, com seus semelhantes e demais componentes de um mundo que tem origem, que evolui e que transforma, nas mais diversificadas formas e níveis de ser no mundo, e com o Transcendente.

Ressalta-se que essa experiência de busca pelo sentido da vida é algo próprio do ser humano e que o impulsiona à transcendência em busca de plenitude, sem perder sua condição de imanência.[137] Sung (1995, p. 40) acrescenta que:

> O questionamento sobre o sentido das coisas e dos fatos para além do empiricamente mensurável, sobre o que a coisa é "em si", é uma das características que diferencia a espécie humana das outras espécies vivas. Por isso, a humanidade vem produzindo, há milhares de anos, religiões, filosofias, poesias, artes, etc. Ernest Cassirer nos diz: "É evidente que este mundo [humano] não constitui exceção às regras biológicas que governam a vida de todos os outros organismos. Entretanto, no mundo humano encontramos uma nova característica, que parece ser a marca distintiva da vida humana. O círculo funcional do homem não foi apenas quantitativamente aumentado; sofreu também uma mudança qualitativa. O homem, por assim dizer, descobriu um novo método de adaptar-se ao meio. Entre o sistema receptor e o sistema de reação, que se encontram em todas as espécies animais, encontramos no homem um terceiro elo, que podemos descrever como o sistema simbólico. Esta nova aquisição transforma toda a vida humana. Em confronto com os outros animais, o homem não vive apenas numa realidade mais vasta; vive, por assim dizer, numa nova dimensão da realidade. [...] [O homem] Já não vive num universo puramente físico, mas num universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes deste universo." Isto significa que o ser humano não tem um conhecimento imediato, direto, da realidade, mas todo conhecimento é mediado por sua cultura e por seu mundo simbólico. Nesse sentido, todo conhecimento é ao mesmo tempo uma tradução e reconstrução do mundo que existe fora e dentro de nós.

Um dos espaços de construção do conhecimento é a escola, que, inserida no contexto social, reflete suas diferenças e desigualdades. Percebe-se que, em nossa realidade, o sistema dominante deslocou o ser humano para uma esfera secundário, prevalecendo o ter ao invés do ser, ou mesmo onde o mercado não se compatibiliza com a dignidade humana. Por isso, torna-se necessário atuar e resgatar a perspectiva antropológica, na qual o ser

[137]Em outras palavras é o que Wolfgang Gruen denomina religiosidade.

ISSN - 2447-7850 (online)

humano é visto como totalidade, especialmente em se tratando do ambiente educacional do qual também se esperam mudanças.

Essas mudanças são concebidas como passos para a evolução e para a transformação dessa realidade. Para Morin, o processo de educar não consiste apenas na construção do conhecimento. Ele diz que a educação deve mostrar que "ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência e da incorporação dessa sapiência para toda vida" (MORIN, 2001, p. 47).

Portanto, valorizar a formação humana, compreendida como o pleno desenvolvimento do educando, por meio de um constante processo de 'aprender a aprender' vem sendo a preocupação demonstrada por educadores, alvo também de iniciativas internacionais, principalmente da Organização das Nações Unidas (ONU). A Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada em 10 de dezembro de 1948, no artigo 26, afirma que "a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais" (ONU, 1948). A declaração é inspirada fundamentalmente no pensamento de Piaget, quando fala "em formar pessoas capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos" (PIAGET, 1998, p. 53).

O repensar da educação com enfoque na formação humana é, no dizer de Libanio, o edifício que ostenta "a visibilidade por meio do pensar, do fazer, do conviver, do ser e do discernir ao longo da vida da pessoa. No entanto, ele se sustenta sobre o alicerce profundo e sólido construído nos anos iniciais da formação. É ele que permite acesso a sempre novos andares do saber, do viver, da ação" (LIBANIO, 2001, p. 15). Nesse contexto, o ensino religioso, compreendido como 'parte da formação básica do cidadão', deverá possibilitar a formação humana, baseada na relação dialógica entre a práxis e a poiésis. Assim contribuirá para a formação integral e a realização completa diante da complexidade da existência.

Compreender que o ser humano não é, a priori, aquilo que está destinado a ser, uma vez que é portador de potencialidades próprias está em contínuo processo de desenvolvimento. Isto ocorre dentro das possibilidades que lhe são oferecidas, em ordem à maturidade pessoal e inserção na comunidade mais próxima até o mundo mais amplo.

Na busca da construção e afirmação de sua própria identidade, pergunta-se pelo significado de sua essência e existência, pelo sentido de sua vida.

ISSN - 2447-7850 (online)

Para Sung, “um dos problemas fundamentais que decorre da nossa condição humana é o de dar sentido à vida, sob duas perspectivas: uma é a direção e outra é o significado” (1995, p. 41). Alves (1982, p. 60) diz algo semelhante, de forma poética:

> dizer que a vida faz sentido, que vale a pena viver e morrer,é crer que aqueles valores, objetos do nosso amor e desejo, são poderosos para viver e sobreviver, ainda que, no presente , eles sejam esmagados pela brutalidade: depois da cruz, a ressurreição, depois do incêndio que esturrica os pastos, o renascer milagroso do verde sob a chuva.

Essa busca constante pelo sentido da vida, seja ele qual for, é designado por Gruen como religiosidade, a qual, no entanto, só tem sentido quando esse ser humano se coloca diante do outro. Na percepção e na relação com o outro, o ser humano busca compreender a si mesmo. Nesse processo de busca e encontro, o redirecionamento e as novas possibilidades de busca é que constituem a complexidade humana. Essa complexidade é individual e ao mesmo tempo social. A educação é uma das chances de consciência das relações complexas e de intervenção nessa realidade.

A educação escolar ocupa, nesse sentido, um papel significativo. Tem presente a trajetória do educando na construção de um projeto de vida que vise à plenitude de sua existência, o que é impossível sem a aquisição de habilidades, hábitos, concepções favoráveis a isso. A escola tem como tarefa capacitar o ser humano para a melhoria da qualidade de sua existência, tendo como pressuposto o desenvolvimento de suas potencialidades naturais, entre as quais a religiosa.

Ao mesmo tempo, a escola se ocupa do cuidado e da preservação do que é universal, normalmente atribuído pela cultura. Assim, deve captar o que se tem a transmitir como valores, como força de transformação social, geradora de seres humanos abertos à renovação de seus princípios, diante de uma sociedade que precisa evoluir constantemente em suas concepções de ser humano e de mundo.

3 Considerações finais

Para garantir que o conhecimento historicamente construído e acumulado pela humanidade seja disponibilizado aos educandos, a escola está organizada curricularmente em áreas do conhecimento, ou seja, componentes curriculares como define a Base Nacional Comum Curricular, seguindo as diretrizes nacionais instituídas pelo Ministério da Educação.

ISSN - 2447-7850 (online)

Mas não só o conhecimento deve ser garantido, mas também a formação básica do cidadão apresentando a pluralidade e diversidade brasileira. Um espaço possível para que essa experiência se concretizasse seria nos momentos de aula do componente curricular: Ensino Religioso, centrando-se na essência do ser humano como um ser de relações.

Palavras Chave: Ensino Religioso. Diversidade. Religiosidade. Cidadão.

Referências

ALVES, Rubem. **Variações sobre a vida e a morte.** São Paulo, Paulinas, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE.** Documento Final**.** Portal do Mec. Brasília, 27 maio 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 4/2010. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1.

GONÇALVES FILHO, Tarcizo. **Ensino Religioso e a formação do ser político***:* uma proposta para a consciência de cidadania. Petrópolis, Vozes, 1998.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se.** São Paulo, Loyola, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política***.* Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte, UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 5ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **O método 5:** a humanidade da humanidade. Tad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, Sulina, 2002.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos direitos do homem**, aprovada em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <www.mj.gov.br/sedh/dpdh/gpdh/ddh_inter.universal.htm>. Acesso em: 12 ago. 2018.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 14 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1998.

SUNG, Jung Mo. Prefácio ao livro PUGLIESI, Márcio. **Mitologia grego-romana**: arquétipos dos deuses e heróis, São Paulo: Masdras, 2003.

SUNG, Jun Mo. A religião e o sentido da vida. **Diálogo.** Revista de Ensino Religioso, nº 0, out. 1995.

ENSINO RELIGIOSO EM FRONTEIRAS: a formação de valores éticos e cidadãos em Ribeirão das Neves [138]

Regina Esteves Santos [139]

1 Introdução

Desde o início, a história da educação brasileira fora marcada pela permanência da religião em seus espaços. Hoje, este espaço foi reconstruído e se encontra compreendido na disciplina escolar denominada: Ensino Religioso. Pois bem, partindo do princípio de que a escola é o lugar por excelência, da socialização do conhecimento adquirido, entende-se que o processo educacional gera novas formas de comportamento nos sujeitos e, consequentemente, muda o seu espaço de convivência. Essa ampliação de pensamento e atitudes se dá porque nela os educandos experimentam novos conhecimentos que chegam a eles por novas metodologias inseridas no Currículo.

Nessa perspectiva, à luz do Currículo de Ensino Religioso (ER) de Ribeirão das Neves, este artigo objetivou analisar os Planos de Curso de Ensino Religioso (PCER), com o intuito de identificar e analisar são os conteúdos que eles demarcam. Tal esforço se faz necessário para melhor compreender a atuação e o desenvolvimento da disciplina no sistema escolar do município, Intentando contribuir no processo de construção e/ou reconstrução da identidade curricular do Ensino Religioso.

2 Discussões

Ao longo de sua permanência no sistema educacional brasileiro o Ensino Religioso (ER) sofrera diversas discussões acerca do seu currículo. Atualmente, entendido como uma área de conhecimento de abordagem interdisciplinar continua suscitando debates e

[138] Este trabalho é parte da Dissertação de mestrado da pesquisadora: “Políticas Públicas para o Ensino Religioso - a propósito de uma análise curricular no município de Ribeirão das Neves”, sob a orientação do Doutor Amauri Carlos Ferreira.

[139] Mestra em Políticas Públicas e Administração da Educação pela Universidad Nacional Tres de Febrero (AR). E-mail: reginae3@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

aprendizados. Os esforços aqui dispensados objetivaram identificar e verificar se os conteúdos dos Planos de Curso de Ensino Religioso, pertencentes ao Município de Ribeirão das Neves, estão em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER) proposto pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) e recomendado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Pois, havia uma hipótese de que os mesmos priorizavam os valores éticos em detrimentos da formação religiosa/fenômeno religioso.

3 Metodologia

A pesquisa teve um caráter descritivo e uma forma de abordagem objetiva, na qual pretendeu descrever como o Ensino Religioso está demarcado nos Planos de Curso de Ensino Religioso em Ribeirão das Neves/MG. Utilizou-se do método de Análise de Conteúdo (AC) proposto por Laurence Bardin (1977). Por esta ser uma metodologia possível de ser conduzida a descrições sistemáticas de ordem quantitativas e qualitativas, proporcionando em ambas abordagens, a possibilidade das informações serem adaptadas de acordo com o campo aplicado. O referencial teórico utilizado para entender as questões demarcadas foram autores como: Laurence Bardin; Wolfgang Gruen; FONAPER; Currículo Básico Comum de Ensino Religioso de Ribeirão das Neves, dentre outros.

Participaram dessa pesquisa escolas públicas, aleatoriamente escolhidas, localizadas na cidade de Justinópolis e pertencentes ao Município de Ribeirão das Neves MG. Este Município está situado na Região Metropolitana de Belo Horizonte (Capital do Estado), sendo um dos mais extensos da região, e com Índice de Desenvolvimento Humano médio. A participação na pesquisa se deu através dos/as professores/as, que contribuíram com a doação de seus Planos de Curso de Ensino Religioso (PCER) para serem analisados a pedido da pesquisadora. Fizeram parte do processo quatro escolas distintas, sendo duas da Rede Estadual de Ensino e duas da Rede Municipal de Ensino, todos direcionados aos alunos do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos). Foram analisados dezenove (19) Planos de Curso, ministrados no período de 2012 a 2014 por seis (6) professoras e um (1) professor. Todos habilitados para a função.

ISSN - 2447-7850 (online)

4 Resultados e Discussão

Ao analisar o Currículo Básico Comum de Ensino Religioso do município de Ribeirão das Neves, constatou-se que o mesmo tem como base epistemológica a proposta de Wolfgang Gruen, mas adota os Princípios Humanísticos em detrimento dos religiosos. Mesmo assim, o documento está em consonância com a legislação vigente porque não anula a questão religiosa, apenas prioriza o humano voltado para o campo ético.

A proposta construída pelo prof. Dr. Wolfgang Gruen, que é considerado um baluarte dessa disciplina, é um marco no processo de efetivação de um novo olhar sobre o ER, suas ideias ainda continuam a perfilar sobre os planos e projetos dessa área de conhecimento. Como é o caso do Município de Ribeirão das Neves que traça o seu Conteúdo Básico Curricular de Ensino Religioso a partir de sua proposta. Em seus estudos, Gruen (1995, p. 24) demarca que “O fator 'Religioso' há de ser procurado não exclusivamente nas religiões tidas comumente como tais, mas naquilo que é comum a todos os homens seriamente empenhados em realizar o sentido último da sua existência”. Nesse sentido, considera importante, fazer a distinção entre Religiosidade e Religião. Para ele, a religiosidade é “a atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido radical de sua existência […] é a dimensão mais profunda de todas as funções da vida humana – ou melhor, da totalidade da vida humana” (Ibid., p. 24). Quando à Religião, assim a descreve: “será a maneira concreta de o homem viver a sua religiosidade; normalmente isto se dará em comunidade, e, portanto com todas as contingências históricas (mudanças, expressões culturais) que isto implica. Daí, as diversas *religiões*” (Ibid., p. 25). Esta nova concepção trouxe importantes contribuições à legislação estadual no que tange o Ensino Religioso. Contribuições essas, que foram pesquisadas e publicadas por Silva (2007).

A Secretaria de Educação e Cultura de Ribeirão das Neves seguindo a legislação federal e estadual prevê o ER em suas escolas de nível fundamental II (6º ao 9º ano) com uma aula semanal. Seu Currículo Básico Comum de Ensino Religioso (CBC/ER) é baseado nas orientações do MEC demarcadas no eixo “Currículo e Desenvolvimento Humano” e na proposta da educação para a religiosidade de Gruen.

Os PCNER deliberam os seguintes eixos: **Cultura e Tradições Religiosas**; **Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais; Teologias, Ritos e Ethos**; e propõe como objeto de estudo o “Transcendente”, numa demarcação clara da importância de se considerar o fenômeno religioso nas escolas. O CBC/ER de Neves considera esses Eixos. No entanto,

ISSN - 2447-7850 (online)

prioriza uma linha mais voltada aos princípios Humanísticos. Nesse sentido, todo o texto se refere à disciplina como Ensino Religioso/Formação Humana. A mudança na nomenclatura se dá, de acordo com o documento, pela necessidade de que as escolas têm de trabalhar esse aspecto humanístico na educação. Visto que, para este as escolas não conseguem trabalhar de maneira interdisciplinar, temas como: ética, sexualidade, religiosidade, relacionamento, drogas e outros. Sendo assim, há a necessidade de uma disciplina específica que trate dessas questões. Nesse sentido, propõe:

> Parece viável fazer do espaço já dedicado ao ER/Formação Humana, um espaço mais amplo, no campo da humanização, obrigatório a todos, uma matéria de peso, com número de aulas suficientes e com as mesmas exigências dadas às outras disciplinas […] A proposta de um plano na direção da humanização não diminui em nada o estudo e a socialização do conhecimento das diversas tradições religiosas. Ao contrário, elas entrarão como parte integrante da busca pela humanização. […] O diferencial seria que, no plano da humanização, a dimensão religiosa entraria como uma das características essenciais humanas, que juntamente com outras, como a racionalidade, afetividade, corporalidade, linguagem, criatividade, liberdade... compõe o universo humano rumo ao seu equilíbrio e realização (RIBEIRÃO DAS NEVES, 2007,p.11-12).

Ao analisar os Planos de Curso de Ensino Religioso (PCER) notou-se que todos os eixos dos PCNER foram devidamente contemplados nos Planos de Curso, efetivando assim, a relevância do Ensino Religioso na escola, fato advindo do valor social da religião nas múltiplas dimensões do ser humano (cultural, social, política, psicológica, etc.) que se faz presente na poderosa dialética entre as religiões e a sociedade. As religiões acompanham as mudanças sociais reforçando ou combatendo aos seus processos porque se constituem como sistema de crença a partir de dois aspectos, ou seja: do fornecimento de um fundamento da realidade e de um valor ético imperativo (PASSOS, 2007). Por isso, não devem se ausentar do espaço escolar.

Na identificação e análise dos conteúdos dos Planos de Curso de ER, percebeu-se que cada eixo dos PCNER fora contemplado:

Cultura e Tradições Religiosas – 07 vezes citadas

Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais – 04 vezes citadas

Teologias – 11 vezes citadas

Ritos – 08 vezes citados

Ethos – 32 vezes citados.

ISSN - 2447-7850 (online)

Diante dos dados, é perceptível a tendência em priorizar os valores éticos em detrimento do fenômeno religioso. Esta hipótese é confirmada quando se observa que o eixo "Ethos" recebe mais atenção do que os outros. Nele há uma extensa lista de conteúdos relacionados ao comportamento ético do sujeito em formação (valores). Direcionando o mesmo a um comportamento cidadão, o que está perfeitamente de acordo com a legislação; no sentido da formação para a cidadania. No entanto, não aparecem as questões do fenômeno religioso no sentido último das manifestações religiosas e como expressões desta mesma crença; onde costumes a atitudes estão relacionados diretamente às escolhas religiosas da pessoa e/ou do seu grupo.

Sabe-se que as éticas religiosas são fundadas em valores que direcionam as atitudes humanas. Igualmente entende-se que o campo do ER é o lugar propício de atuação para o resgate desse potencial ético proveniente das diversas religiosidades, com o intuito de construir consensos éticos de interesses comuns. Assim, educação e religião não conflitam, antes pelo contrário, elas somam esforços na grande tarefa de conduzir a humanidade a tomar consciência de si e do seu papel na história. Nessa perspectiva Ferreira (2002) apresenta os quatro princípios éticos, que devem ser promovidos pela escola, a saber, os princípios da justiça, da não-violência, da solidariedade e da responsabilidade, onde cada um tem seu papel definido mas que agem conjuntamente objetivando a formação integral do aluno. Somando-se a esse raciocínio, Junqueira (2002) propõe que o ER deve ser trabalhado de maneira interdisciplinar e visando sempre os valores fundamentais através da busca do Transcendente e da descoberta do sentido profundo da vida, sem perder de vista a escolha religiosa do educando. Também esses aspectos se encontram inseridos nos PCER aqui analisados.

Portanto, os conteúdos dos Planos de Curso de ER da Rede Municipal de Educação do Município de Ribeirão das Neves, estão em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), pois todos os cinco Eixos dos Parâmetros foram neles contemplados. A Novidade ficou por conta da clara supremacia do Eixo Ethos em relação aos demais, pois ele fora contemplando de diversas maneiras e praticamente em todos os conteúdos do ano letivo. Uma das possíveis explicações para tal lacuna, talvez seja o fato de que os valores éticos são mais aceitos entre os alunos e suas famílias, já as manifestações advindas das crenças religiosas de cada um nem sempre são bem recebidas, gerando assim conflitos religiosos. Para evitar desentendimentos, o professor estaria optando pelos valores relacionados à cidadania em detrimento de estudos relacionados ao fenômeno religioso. Visto que de acordo com Ferreira (2006), embora o ER seja considerado área de

ISSN - 2447-7850 (online)

conhecimento e exija um lugar epistêmico, que já se encontra posto nas Ciências da Religião ou na Teologia; a ausência de profissionais licenciados especificamente nesta área e a falta de uma base comum que seja ordenada nesses saberes; podem causar problemas como estes, ou seja, uma possível descaracterização da disciplina. Esse tem sido um dos grandes desafios dos envolvidos nessa área de conhecimento.

5 Considerações Finais

O Ensino Religioso tem uma história com muitos percalços e nas últimas décadas passa por um processo de busca de identidade; e aos poucos vai se firmando como uma disciplina autônoma e necessária ao sistema de ensino do país.

Ao analisar o Currículo Básico Comum de Ensino Religioso do município de Ribeirão das Neves, constatou-se que o mesmo tem como base epistemológica a proposta de Wolfgang Gruen, mas adota os Princípios Humanísticos em detrimento dos religiosos. Mesmo assim, o documento esta em consonância com a legislação vigente porque não anula a questão religiosa, apenas prioriza o humano voltado para o campo ético. Nesta perspectiva, os conteúdos dos Planos de Curso desta disciplina priorizam o Ethos em detrimento do fenômeno religioso, em uma clara mensagem de que a disciplina esta direcionada à formação do cidadão como um todo.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Currículo. Planos de Curso de Ensino Religioso.

Referências

BARDIN, Laurem. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FERREIRA, Amauri Carlos. **Ensino religioso nas fronteiras da ética**. Petrópolis: Vozes, 2002. 64 p.

FERREIRA, Amauri Carlos. (jun. 2006). **Ensino Religioso e formação docente**. Horizonte, v. 4, n.8, p. 153-171.

GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 162 p.

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

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007. 143 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Currículo Básico Comum (CBC): Ensino Religioso/Formação Humana nas Escolas Públicas da Rede Municipal. **CERPRO** 6523. Ribeirão das Neves. 2007.

SILVA, Antônio Francisco da. **Idas e Vindas do Ensino Religioso em Minas Gerais**: a legislação e as contribuições de Wolfang Gruen. Belo Horizonte: Segrac, 2007.

ISSN - 2447-7850 (online)

O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO CONFESSIONAL NA HISTORIOGRAFIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL, PERANTE A PLURALIDADE RELIGIOSA CONTEMPORÂNEA

Thiago Hot Pereira de Faria [140]
Ana Carolina Kerr Neppel Mariano [141]

1 Introdução

A presente comunicação tem como finalidade apresentar o percurso histórico do Ensino Religioso na educação brasileira, mostrando de que forma a realidade histórica, política, econômica e social se relaciona diretamente com a maneira com que o Ensino Religioso foi tratado no país. Relaciona essa realidade com os desafios enfrentados no campo da educação no que diz respeito a religiões não dominantes no Brasil. Por fim, traça possíveis alternativas para uma educação que englobe o pluralismo religioso tendo essa diversidade como aspecto enriquecedor, distanciando-se da intolerância.

Num primeiro momento, remonta-se o percurso histórico do Ensino Religioso no Brasil, com foco na sua relação com a Igreja Católica. Após isso será levantada algumas problemáticas acerca da educação religiosa perante a diversidade.

O Ensino Religioso no Brasil tem sua origem no período colonial, tendo como objetivo inicial a catequização e conversão, especialmente dos povos indígenas que residiam às terras do país.

Durante o império, não houve grandes alterações neste cenário, o mesmo possuía caráter doutrinário, confessional e proselitista, sendo que a primeira constituição do país, outorgada por Dom Pedro I, trazia o Catolicismo como religião oficial do país.

No Brasil República é que se tem uma vasta gama de acontecimentos no campo do Ensino Religioso, onde nota-se que os ares republicanos vindo da Europa influenciaram bastante o campo religioso brasileiro, dando destaque ao fato do país se tornar laico. Neste

[140] Doutorando em Educação pela PUC Minas. Professor da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Contato: thiago_hpf@hotmail.com

[141] Mestranda em Ciências da Religião pela PUC Minas. Atua como monitora de Filosofia e Sociologia no Colégio Bernoulli do município de Belo Horizonte/MG. Contato: anacarolinakerr@yahoo.com.br

ISSN - 2447-7850 (online)

período é que aparece de forma clara a necessidade de respeitar a pluralidade religiosa do povo brasileiro. Muitas foram às leis e decretos existentes neste período que alteraram o modo como era observado o Ensino Religioso, até chegar ao modo como ele é encarado hoje político-juridicamente.

Atualmente, a legislação vigente, em especial a LDB 9.475 de 1997 que alterou a LDB 9.394 de 1996, mostra grande evolução para a disciplina se comparada com os seus primórdios, pois a traz como parte integrante da formação do cidadão e assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e ainda a proíbe de todo modo o proselitismo. Outro grande salto desta lei é a determinação de ouvir a entidade civil composta por diversas denominações religiosas para definir o conteúdo do Ensino Religioso.

A busca pelo transcendente, e o valor do fenômeno religioso em nossa cultura é muito aparente. Muito manifesto é também no Brasil a pluralidade cultural, e sabe-se que todas as culturas têm no seu âmago o sagrado. Assim, nota-se claramente a necessidade de um respaldo legal que garanta o respeito à diversidade religiosa e que proíba a doutrinação religiosa nas escolas.

Contudo, sabe-se que ainda hoje no Brasil o Catolicismo aparece como a religião da sua tradição, como também as tantas denominações cristãs compõem o imaginário religioso coletivo de forma favorecida. Tal fato pode ser observado nos discursos intolerantes e nas tantas formas de exclusão e preconceitos expressos por muitos alunos e até mesmo docentes a outras religiões.

Apesar do Ensino Religioso brasileiro ter passado por muitos avanços no que diz respeito ao seu ensino englobar a pluralidade do fenômeno religioso e de suas múltiplas possibilidades, como também uma educação que respeite a diferença e a laicidade, este ainda se apresenta muito arraigado em um imaginário cristão que por muitas vezes se apresenta bastante violento diante da diferença.

2 Fundamentação teórica

Através da antropologia, observa-se que manifestações do sagrado sempre agiram concomitantemente a presença do homem em todos os tempos e em qualquer lugar. A religião ajuda a formar a construção moral, da qual o homem depende para estabelecer uma relação harmônica e que o possibilite evoluir, pois, o homem vive em comunidade e para que isso

ISSN - 2447-7850 (online)

possa ser efetivo, cria valores e códigos para estruturar seu comportamento. Esta importância muitas vezes justifica o Ensino Religioso no processo educacional.

As multiplicidades do fenômeno religioso e suas possibilidades representativas somadas à pluralidade cultural do povo brasileiro torna-se um grande desafio para Ensino Religioso nas escolas públicas, principalmente se levando em consideração que, apesar de que com o decorrer do tempo, o país passou de oficialmente Católico Apostólico Romano para um país laico que garante a liberdade de crença religiosa.

No período colonial, em virtude de um acordo firmado entre Igreja Católica e coroa portuguesa, o Ensino Religioso e a Igreja teriam a função de catequisar os escravos e indígenas que moravam no Brasil. Missionários Jesuítas vão ser os responsáveis pela consolidação dos colégios da Companhia de Jesus, que deveriam destinar a educação aos povos indígenas a fim de convertê-los e doutrina-los aos moldes da religião católica, porém os filhos de colonos também buscarão os ensinos destes colégios.

No que se refere ao Ensino Religioso no Período Imperial o primeiro destaque que se têm está presente na Constituição de 1824, onde a Igreja Católica Apostólica Romana permanece sendo a Religião oficial do país. Através do sistema de padroado a igreja fica submetida ao Estado, seus membros passam a receber do Império, podendo o imperador nomear vários sacerdotes para cargos eclesiásticos. Brasileiros que possuíssem outra religião que não católica poderiam exercer sua fé apenas no meio privado, estando vedada a possibilidade de construção de qualquer templo público ou prática religiosa pública.

No período Republicado, ideias positivistas com apego a filosofia de Comte e inspirações nos modelos republicanos já existentes no mundo, deu à República do Brasil a condição de prosperar no que tange a conquistas sociais e liberdades individuais. Dentre as liberdades preservadas neste período podemos destacar o da liberdade em exercer de forma pública e privada a religião que desejar.

A laicidade no ambiente escolar propicia aos alunos a possibilidade de ter sua cultura, sua história e sua fé respeitada, não tendo que passar por doutrinação religiosa que não deseja.

Na perspectiva legal, a primeira ferramenta que muda o panorama religioso durante o Brasil República é o Decreto 119-A de 1890 sancionado por Deodoro da Fonseca, extinguindo o padroado e proibido a federação e seus estados em interferirem direta ou indiretamente no cenário religioso. Coloca todas as denominações religiosas em pé de igualdade, podendo elas serem exercidas livremente em atos públicos e privados.

ISSN - 2447-7850 (online)

Um ano após esse decreto, passa a vigorar a primeira Constituição do Estados Unidos do Brasil, nela tem-se a plena separação entre o Estado e a Religião, considerando o país laico e dando direito ao livre exercício dos cultos religiosos e das confissões religiosas. Nesta constituição ainda aparece pela primeira vez a determinação de que o ensino oferecido publicamente deve ser leigo.

Em 1931 é assinado o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, onde é reintroduzido o Ensino Religioso nas escolas públicas, porém este em caráter facultativo.

Só em 1934 que foi assinada a primeira constituição da Era Vargas, no capítulo sobre os Direitos e Garantias Individuais em seu artigo 113º determina que todos devem perante a constituição ter o direito a igualdade, sem distinção por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas. Além disto, tem-se um artigo com teor exclusivo sobre o Ensino Religioso colocando-o como um ensino de frequência facultativa e que deve estar de acordo com a confissão religiosa do aluno que deveria ser manifestada pelos pais.

A próxima lei que trata, no cenário nacional, do Ensino Religioso é a constituição de 1946, que apresenta a questão da oferta do Ensino Religioso, e da frequência nas aulas, igual a da constituição que a precede, ainda sendo facultativa a frequência e devendo respeitar a confissão religiosa do aluno.

Em 1961, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61). Neste documento o Ensino Religioso é posto como disciplina com horário escolar oficial, podendo ser de matrícula facultativa, e devendo ser ministrado sem ônus para o estado. A oferta deve estar afim a confissão religiosa manifestada pelo aluno ou seu responsável.

A próxima ferramenta legal a tratar do Ensino Religioso é a Constituição de 1967 e a emenda de 1969. Nesta constituição fica o Ensino Religioso com oferta obrigatória e matrícula facultativa, assim como previsto na LDB, e sua oferta deveria estar no grau primário e médio.

Em 1971 a LDB 5.692 traz em sua redação quanto ao Ensino Religioso, uma diretriz muito próxima ao da constituição de 1967.

Após os governos militares que perpassaram a história do Brasil, o país enfrentou um processo de redemocratização, sendo que em 1988 fora promulgada uma nova Constituição, conhecida como “Constituição Cidadã” que buscou garantir que os direitos individuais e sociais, a liberdade e segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e justiça sejam valores supremos da sociedade, buscando preservar sua pluralidade e quebrar preconceitos. Quanto ao cenário religioso, ela é laica, e protege o direito a liberdade de credo.

ISSN - 2447-7850 (online)

Em 1996 é assinada uma nova LDB, a lei 9.394, onde o Ensino Religioso é obrigatoriamente ofertado, conforme constituição vigente, sendo sua adesão facultativa, não devendo onerar os cofres públicos, e devendo estar de acordo com as preferencias manifestadas pelos alunos ou responsáveis, podendo ser confessional, ou interconfessional.

Em 1997, é realizada uma nova redação do artigo 33 da LDB, onde mantêm-se a oferta da disciplina e a possibilidade de se facultar a matrícula. A grande diferença na redação deste artigo em 1997 é ao fato de considerar o Ensino Religioso como integrante de uma formação cidadã, devendo os sistemas de ensino ouvir as entidades civis constituídas pelas diferentes denominações religiosas para assim definir os conteúdos desta disciplina, e não mais sendo confessional ou interconfessional como na LDB precedente.

3 Metodologia

Para a construção desta comunicação foi utilizado pesquisa bibliográfica especializada sobre a temática abordada: História do Ensino Religioso no Brasil; educação, imaginário, pluralidade e diversidade religiosa brasileira. Para tanto foram utilizados livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos, fontes históricas, constituições, decretos de LDBs, incluindo contribuições de outras áreas do conhecimento, de forma a realizar uma abordagem ampla acerca do tema.

Para analisar a história do Ensino Religioso no Brasil, utilizou-se a divisão da História do país em três períodos: Período Colonial, Período Imperial, Período Republicado, que apesar de ser uma divisão consensual, existe diferenças políticas, econômicas e sociais que auxiliam nesta divisão.

4 Resultados e Discussão

Sendo este um trabalho estritamente bibliográfico de cunho predominantemente historiográfico seus resultados e discussões se deram na fundamentação teórica de no item considerações finais.

5 Considerações Finais

Percebe-se no percurso histórico do Ensino Religioso no Brasil, mesmo contanto com uma vasta gama de constituições, decretos e leis, e uma população bastante plural quanto à

ISSN - 2447-7850 (online)

sua religiosidade ainda uma grande presença e influencia da Igreja Católica e de denominações cristãs em geral que geram em muitos casos um cenário de incompreensões e intolerâncias. No presente estudo é possível perceber que o Ensino Religioso passou por uma grande e complexa evolução junto a história do próprio país, e que é um campo de bastantes tensões, percepções e incompreensões que carecem ainda de muitos estudos e que provavelmente ainda trará muitas mudanças frente às tantas perspectivas que o fenômeno religioso e o Ensino Religioso são capazes de suscitar.

O Ensino Religioso não confessional, portanto, nos permite reconhecer de maneira mais ampla a infinidade que é o sagrado, uma noção que ultrapassa as barreiras religiosas. O conhecimento, a educação, é um dos pontos de partida para a aproximação perante cada fenômeno religioso de modo a respeitar suas peculiaridades, assumindo uma postura de valorização da alteridade.

Palavras-chave: História da Educação no Brasil. Ensino Religioso. Imaginário Religioso. Pluralidade Religiosa. Ensino Confessional.

Referências

ALCORÃO. **Os significados dos versículos do Alcorão Sagrado**. São Paulo: FAMBRAS. Disponível em: http://www.fambras.org.br/alcorao-sagrado. Acesso em: 11/2017.

AS LEIS brasileiras e o ensino religioso na escola pública. **Gestão escolar.** 01 de out. de 2009. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/728/as-leis-brasileiras-e-o-ensino-religioso-na-escola-publica>. Acesso em: 29 de dez. de 2017.

AZEVEDO, F. (Org.) A Reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Nacional, 1932.

BRASIL. Constituição Politica do Imperio do Brazil de 1824. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 22 de Abril de 1824. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 29 de dez. de 2016.

BRASIL. Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro. de 1890. Proíbe 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de jan. de 1890. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm>. Acesso em 25 de jan. de 2017.

ISSN - 2447-7850 (online)

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso: 25 de jan. de 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de dez. de 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. LEI Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de fev. de 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 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, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: **<**http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 12 de fev. de 2017.

BRASIL. Lei nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de julho de 1997. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em 12 de fev. de 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional De Educação.** Materiais Didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na lei 9475/97. Brasília, 22 de abril de 2016.

FERREIRA, A. C. **O Imaginário Religioso e Modos de Vida Urbana:** Experiências da juventude católica em Belo Horizonte – Minas Gerais, Anos 80. 2002. 232 ff. Tese de Doutorado (Curso de Pós-graduação em Ciência da religião, para obtenção do grau do Doutor) – Universidade Metodista de São Paulo (Faculdade de Filosofia e Ciência da Religião). São Bernardo do Campo, 2002.

GRESCHAT, Hans- Jürgen. **O que é Ciência da Religião**. (What is science of religion?). Tradução Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005. 168p.

HINZE, Bradford. Omar, Irfan. **Herdeiros de Abraão**: O futuro das relações entre muçulmanos, judeus e cristãos. São Paulo: Paulus, 2007.

MARQUES, Leonardo A. **História das religiões**: e a dialética do sagrado. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

OLIVEIRA, Pedro A. Mori, Geraldo. **Religião e educação**: para a cidadania. Belo Horizonte: SOTER, 2011.

ISSN - 2447-7850 (online)

OTTO, Rudolf. **O sagrado**. Lisboa: Edições 70, 1992.

PANASIEWICZ, R. **Pluralismo religioso contemporâneo**: diálogo inter-religioso na filosofia de Claude Geffré. São Paulo: Paulinas, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHUON, Frithjof. **Compreender o Islão**. Lisboa: Dom Quixote, 1989.

SILVA, Jackson Ronie Sá, ALMEIDA, Cristóvão Domingos de, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.** Ano I - Número I - Julho de 2009. p.1-15.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino do religioso”. In: SENA, Luzia (org.). **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 63-77.

ISSN - 2447-7850 (online)

PROJETO CLIQUE DA DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES

Sônia Maria Dias [142]
Ivani Coelho Andrade [143]

1 Introdução

A diversidade cultural e religiosa de um Estado se constitui parte integrante da dinâmica do processo associativo de uma comunidade local. Nessa perspectiva, que o projeto denominado o Clique da diversidade cultural e religiosa no município de Vila Velha, no estado do Espírito Santo, está sendo implementado, cujo objetivo é ampliar o olhar para com os espaços históricos, de forma a perceber e sistematizar conhecimentos fundamentais para a compreensão crítica da diversidade cultural religiosa e dos direitos humanos no contexto social, político e educacional contemporâneo, bem como motivar a prática de leitura e escrita dos estudantes e dos professores.

Diante do exposto, os estudantes do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental, regularmente matriculados nas Unidades Municipais de Ensino Fundamentais (UMEF's) da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Vila Velha, por meio da orientação do professor da disciplina de Ensino Religioso, participam de um concurso de fotografia onde o objeto de estudo está centrado nos aspectos culturais e religiosos do município em voga. Nesse sentido, o professor organiza leituras, debates e conversas sobre o tema em sala de aula. Fornece orientações concretas que ensinem o estudante a pesquisar, explorar imagens e auxilia na produção textual. Sistematizando estratégias de leitura e articulando ações em parceria com demais professores de outras disciplinas.

---

[142] Doutoranda em Teologia pela Escola Superior de Teologia. Mestra em Teologia: Educação Comunitária com Infância e Juventude. Especialista em Docência Universitária pela PUC Goiás. Graduada em letras Português e Inglês pela PUC Goiás. Atua na Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (SEMED), na Coordenação do Setor de Formação Continuada. Professora efetiva da disciplina Religião da Educação Básica do Estado do Espírito Santo. Atua Contato: smdias@edu.vilavelha.es.gov.br

[143] Mestra em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local pela EMESCAM. Especialista em Psicopedagogia pela SABERES. Especialista em Gestão Pública Municipal pelo IFES/UAB. Graduada em Pedagoga pela FAESA. Professora efetiva da Educação Básica nas redes municipais de ensino de Vitória - ES e Serra - ES. Cedida para o município de Vila Velha - ES. Atua como assessora na Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha - ES (SEMED). Contato: ivani.andrade@edu.vilavelha.es.gov.br

ISSN - 2447-7850 (online)

O referido projeto vem sendo desenvolvido pelo Grupo de Estudo de Ensino Religioso e de História pelo Setor de Formação Continuada, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do município de Vila Velha-ES, em parceria com o Setor de Biblioteca, tendo em vista que esse setor desenvolve o Projeto de Leitura, Escrita: entre versos, rimas, considerando que esse projeto apresenta publicação em livro anualmente.

O Projeto Clique da diversidade cultural e religiosa tem como justificativa aprofundar o conhecimento da história local do município, considerando sua imensa riqueza cultural e religiosa pertencente a um estado, região e país; com a finalidade de sistematização de conhecimentos fundamentais sobre a história do município, oportunizando a compreensão crítica da diversidade cultural e religiosa, e dos direitos humanos no contexto social, político e educacional contemporâneo.

2 Fundamentação teórica

A sociedade vive num momento de grandes discussões sobre a questão da multiculturalidade. Entretanto, a diversidade cultural religiosa, muitas das vezes, é tratada como um tabu no espaço escolar. Por isso, se evidencia a necessidade de oportunizar acesso ao conhecimento das diferentes práticas culturais religiosas no mundo globalizado e no município de Vila Velha.

Com o grande desafio de abordar a diversidade cultural religiosa, o pluralismo e o diálogo entre as diversas culturas religiosas os professores são orientados a conduzir os estudantes a perceberem as mais diversas manifestações religiosas. Os estudos da diversidade cultural religiosa constituem-se num contexto onde se aprende com as diferenças a partir da concepção do respeito contribuindo para o combate à discriminação e a intolerância no ambiente escolar, de forma natural e respeitosa com abordagens do que está ao entorno.

Considerando que a intolerância a diversidade religiosa promove diversos tipos de discriminação e podem levar a graves conflitos. Para viver a democracia em uma sociedade multicultural é preciso conhecer e para respeitar as diferentes culturas que a constituem. Assim, o ambiente escolar é o espaço privilegiado para promover o conhecimento e a valorização da trajetória dos diferentes grupos sociais, constituindo-se num caminho possível para superar atitudes de intolerância em relação às diferenças culturais.

Barcellos (1992), aponta que o Ensino Religioso como disciplina escolar deve despertar a grandeza humana de cada sujeito e desenvolver a plena dignidade na construção

ISSN - 2447-7850 (online)

de uma sociedade que contempla a solidariedade. Nessa perspectiva, é preciso que o Ensino Religioso conduza o sujeito a uma maior consciência para uma cidadania ativa e crítica nas decisões do processo de globalização (SOUZA, 2011). Considerando esses fundamentos que o projeto Clique da diversidade cultural religiosa no município de Vila Velha - ES caminha em consonância oportunizando aos estudantes a aproximação do sagrado que está tão enraizado na cultura dos munícipes, de forma a contribuir para a formação cidadã.

Nesse aspecto e processo formativo, que o estudante tem garantido por meio da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ao destacar que:

> art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
> § 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
> § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Para entender a questão da diversidade religiosa no espaço escolar constitui-se de fundamental importância promover discussões que contextualizem o exercício de cidadania que é contemplado no artigo XVIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos,

> Toda a pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletiva, em público ou em particular (ONU, 1948).

Nessa perspectiva, que o currículo escolar da disciplina de Ensino Religioso vem sendo implementado, considerando a diversidade religiosa e as escolhas dos estudantes e professores, numa relação de respeito à diferença e na construção de uma sociedade que valoriza a cultura da paz.

3 Metodologia

A Metodologia privilegiada foi pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) tendo em vista que houve orientações, pesquisa de campo, acompanhamentos e publicações relacionadas à temática em voga como produto final, tanto das fotos como dos textos no Livro Entre Versos e Rima.

ISSN - 2447-7850 (online)

Alunos do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental, regularmente matriculados nas UMEFs da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Vila Velha.

4.2 Categorias

CATEGORIA	ANO ENSINO FUNDAMENTAL
Fotografia – (do cotidiano ou espaço que remeta a uma expressão de diversidade cultural religiosa e escrever um comentário explicativo e o motivo que o levou a fotografar a cena em questão).	6º ao 9º anos

4.3 Etapas do projeto

4.3.1. Primeira etapa (Escolar)

- Realizar leitura de textos, assistir vídeos e participar de debates com o tema: diversidade cultural religiosa, sistematizado e organizado pelo professor de Ensino Religioso.
- Fotografar, utilizando um celular ou câmera fotográfica, uma cena do cotidiano ou espaço que remeta a uma expressão de diversidade cultural religiosa. Escrever um comentário explicativo da foto (mínimo de sete linhas e máximo de quinze linhas), e o motivo que o motivou a fotografar a cena em questão, sob a orientação do professor de Ensino Religioso.
- A fim de fazer a seleção dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, para cada turno, a escola deverá organizar uma comissão julgadora composta por 3 (três) professores, que não tenham participado do projeto.
- Não poderão participar do concurso alunos que sejam parentes, em até 3º grau, de membros da Comissão Julgadora Escolar.
- Cada escola submeterá à comissão 2 (dois) trabalhos (foto/texto), em cada turno.
- Ao final do projeto, a escola promoverá uma culminância, para exposição dos trabalhos aberto à comunidade escolar, premiações das melhores produções.

4.3.2. Segunda etapa (Municipal)

ISSN - 2447-7850 (online)

- Constituição da Comissão Julgadora: composta por 5 (cinco) profissionais (3 (três) da SEMED e 2 (dois) da Secretaria de Cultura);
- Seleção de 10 trabalhos (foto/texto), sendo os 3 (três) primeiros colocados serão premiados com um tablete. Todos os 10 (dez) trabalhos (foto/texto) serão publicados junto do livro "Entre versos, rimas e outras histórias. Os professores orientadores dos 3 (três) primeiros colocados ganharão um HD externo.
- Não poderão participar do concurso alunos que sejam parentes, em até 3º grau, de membros da Comissão Julgadora Municipal.
- Em data a ser agendada, acontecerá a Premiação municipal, com a participação dos vencedores do concurso.

4.4 Inscrição

As fichas de inscrição anexas a este regulamento deverão ser preenchidas e entregues no Setor de Formação Continuada/SEMED junto com os trabalhos (foto/texto) selecionados de cada escola por intermédio de um representante legal.

Serão inscritos:

Alunos de 6º ao 9º: com fotografia de sua autoria do cotidiano ou espaço que remeta a uma expressão de diversidade cultural religiosa, o comentário explicativo produzido em sala de aula com auxílio do professor de Ensino Religioso.

a) A ausência no envelope de qualquer um dos itens mencionados acima, bem como falta de preenchimento dos campos ou informações incompletas acarretarão a desclassificação do (a) candidato (a).
b) Não serão aceitos textos entregues fora do prazo de inscrição.

4.5 Critérios de seleção dos trabalhos (foto/texto)

Critério	Pontuação	Descritores
Tema	10	O texto está relacionado de forma pertinente ao assunto proposto. (diversidade cultural religiosa no município de Vila Velha).
Organização do texto/foto	20	Sequência lógica do texto/foto

ISSN - 2447-7850 (online)

	30	Clareza das informações e das descrições apresentadas
Criatividade Originalidade Comunicação	20	O título é pertinente em relação ao tema? Instiga a leitura do texto? O autor usou recursos adequados para prender a atenção do leitor? O texto convence o leitor?
Convenções da escrita	20	O texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)?

4 Resultados e Discussão

O projeto despertou na comunidade escolar um novo olhar na perspectiva de continuar trabalhando com projetos voltados para a diversidade cultural religiosa com intuito de despertar nos alunos e comunidade em geral o respeito com os demais que tem uma crença diferente da sua e ou até a não crença, reconhecendo que vivemos em uma mesma sociedade e precisamos conviver uns com os outros de forma harmoniosa.

5 Considerações Finais

A partir da perspectiva que a sociedade vive num mundo multicultural e de que o panorama religioso apresenta uma multiplicidade, o projeto Clique da diversidade cultural religiosa no município de Vila Velha - ES vem proporcionando o compartilhamento de experiências e a riqueza de suas simbologias, a partir do olhar dos estudantes sob a ótica da câmara ao capturar imagens únicas carregadas de identidade religiosa e cultural.

Com esses apontamentos e metodologia utilizada na reinvenção do cotidiano e inovação do currículo escolar, pode-se pensar a disciplina de Ensino Religioso como um uma área do conhecimento propício ao diálogo acerca da diversidade cultural religiosa local. Assim, percebe-se a abertura de espaços para diferentes narrativas e formas de abordar a religiosidade presente no ambiente escolar.

Palavras-chaves: Ensino Religioso. Intolerância religiosa. Cidadania.

Referências

BARCELOS, Carlos Alberto. **Educando para a cidadania:** os direitos humanos no currículo escolar. João Pessoa: Pallotti, 1992.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 12 ago. 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf> Acesso em: 03 ago. 2018.

SOUZA, Rita de Cássia de. **Direitos humanos e ensino religioso:** uma construção para a cidadania. Dissertação (Mestrado em Teologia), Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2011.

THIOLLENTE, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

ISSN - 2447-7850 (online)

UM CAMINHO, UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Ewerton de Andrade Pereira [144]
Ivani Coelho Andrade [145]

Mario de Sá Carneiro contemporâneo de Fernando Pessoa, em seu poema:

> Eu não sou eu nem sou o outro,
> Sou qualquer coisa de intermédio:
> Pilar da ponte de tédio
> Que vai de mim para o outro.

Encara toda a percepção “do outro” no contexto português de época, seria então para atribuir ao processo urbano, a presença constante da morte, ou o lugar da morte sendo “o cemitério”, o que há nos cemitérios além dos jazigos que possibilita aos estudos de parentesco a ligação com a sociedade que os instituiu, os estudos ao desvelar do grupo social, a sociedade que torna o indivíduo capaz de perceber o outro, da forma que lhe é desejado.

Tentarei encontrar um ritmo, este da própria pesquisa, da própria Escola, da própria Cidade, a qual de tema inicial foi “*morte*”, que possibilitou resgatar referências, como nos sentimentos de lembranças sobre a presença da morte, do que seria o paradoxo da própria morte, ou de como ela habita na sociedade, no cemitério como lugar dos mortos, então a cidade vivia para uma morte, nuvem simbólica pertinente, até mesmo pensar se o sonho que eu sonhava era um sonho só meu, continuei e encontrei momentos, os quais percorro no lento desenvolver da pesquisa, que depois do primeiro encontro, em etapas, de assimilar parte do conteúdo, percorri aos quatro cantos em uma piscadela, e pelo vento mantive um movimento. Parto da experiência do conhecimento, marcar um “Ensaístico da Realidade”, percorrer a afetação no recorte étnico-racial, ou elaborar caminhos de entendimento do Sagrado particulares ao Estado do Espírito Santo, discorrer em movimentos sobre o espaço-tempo escolar em Ensino Religioso e sua necessidade como campo de pesquisa, como a pesquisa

[144] Graduando em Licenciatura Plena em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo e Bolsista no Programa Residência Pedagógica/Capes. Contato: ewerton.deandradep@gmail.com

[145] Mestra em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local pela EMESCAM. Especialista em Psicopedagogia pela SABERES. Especialista em Gestão Pública Municipal pelo IFES/UAB. Graduada em Pedagoga pela FAESA. Professora efetiva da Educação Básica nas redes municipais de ensino de Vitória - ES e Serra - ES. Cedida para o município de Vila Velha - ES. Atua como assessora na Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha - ES (SEMED). Contato: ivani.andrade@edu.vilavelha.es.gov.br

ISSN - 2447-7850 (online)

da própria pesquisa na/pela cidade, onde me encontro agora é um momento de colocar os pés no chão, aproveitar as situações, ora encarar os desafios de uma pesquisa, e aprender a aprender sempre.

Recorrentemente notamos que os ensinamentos religiosos buscam conduzir as pessoas a refletir e a expressar sua religiosidade focalizam questões sobre a Vida enfatizando que suas atitudes e condutas perante ela devam estar pautadas por determinadas dimensões de ética, moral e justiça. Como nos demais lugares da sociedade, também nas Escolas, o Ensino Religioso escolar parece ter uma certa disposição de refletir sobre questões sobre o viver e deixando de lado a temática “Vida e Morte”. Considerando que diferentes religiões têm orientações específicas para lidar com essa temática e considerando que essa temática é parte do cotidiano de todos os alunos, propomos aqui refletir sobre a Vida e a Morte, pontuando sobre o que pensam/ensinam sobre o viver e o morrer em algumas das religiões presentes em nossa sociedade.

Ao refletir sobre os processos humanos dentro do sagrado, os quais vivem em nosso ritual, em nossa moral, assim como governa nossa fé e controla nossa conduta, é colocado como ponto de partida nas convicções de realidade permitindo expandir nossa capacidade de entendimento da diversidade cultural e religiosa na sociedade, pontuações onde o homem e o planeta como pilares do próprio sagrado são presentes, ao integrar a funcionalidade presente no século XXI, na busca do homem em harmonia com o universo, assume o papel de contemplador, um afortunado por ele próprio e o único neste planeta capaz de fazer a constatação de sua existência, e com o passar do tempo retira-se do ponto de “afortunado por ter” e entra no processo “Para si” desvinculando por completo do sagrado, assim como tudo que já existe tem como finalidade, e ao modificar-se para própria humanidade, mantém o conceito e o modifica no original e torna o sagrado novamente.

O homem quanto mais vai perdendo a relação com o sagrado mais está próximo a deterioração de sua relação com seus pares e com o próprio planeta, sinalizamos que tanto como ainda não perdeu seu vínculo com o sagrado, e na busca da adaptação da forma da relação, mesmo que seja simplificada e localizada é existente.

O ato explícito de fé que compõe a existência de costumes, de regras e de conduta em todos os grupos humanos desde sua origem, aborda a dimensão do ato humano, e a própria temática importante e recorrente no debate político das democracias ocidentais.

O ensino religioso , na dialética entre secularização e laicidade, promove que grupos sociais podem professar-se sua fé, mas devem convergir na busca da paz (ZANONE,1986),

ISSN - 2447-7850 (online)

o Ensino Religioso escolar parece ter uma certa disposição de refletir sobre questões sobre o viver apoiados na secularização da cultura, na realidade socio-antropológica dos múltiplos credos em face existencial de cada indivíduo, torna-se uma questão de alta complexidade e de profundo teor polêmico (CURY, 1993), o qual o afasta da temática da “Religião” latente na sociedade.

Buscando em sentido etimológico da palavra religião, do verbo latino religare (re-ligare), ou seja, religar pode ser tanto entre sujeito e objeto, sujeito com outro sujeito e também como entre objeto e outro objeto. Religar propõe um momento originário sem a dualidade sujeito/objeto ou o elo primário de ligar, uma vez desfeito admite nova ligação, assim Cury (1993) busca na consciência dessa realidade, quando pelas inúmeras formas opressivas de vida e de relações sociais, encontrar os combates aos mais diferentes modos de dominação, desigualdade, discriminação e exploração.

Dentro da multiplicidade de religiões e suas orientações específicas, do encontro do outro com o outro, sejam nas afirmações a favor ou contra a liberdade de religião ou expressão religiosa, como nas religiões do “livro” e do monoteísmo enunciam sua afirmação no encontro com Deus Único e sua ligação com o mundo e com seres humanos, seria a religião antes do próprio distanciamento dos homens em si e deles com seu Criador, uma caminhada de reencontro e de religações próprias.

Diferentes religiões, possuem orientações específicas para lidar com a existência e destinos do ser humano, em suas diferentes culturas, as cosmovisões em diferentes perspectivas culturais, sendo assim africana, oriental, cristã, judaica, indígena e ateia possibilitam um cotidiano de Religião e relações de poder.

A elaboração deste projeto investigativo acerca da problemática religiosa no espaço – tempo escolar, habita na discussão Religião, Ética e Moralidade. Questões de como os alunos não conhecem as doutrinas básicas de seus credos, ou que no ambiente escolar ninguém é obrigado a matricular em uma aula contrário em suas crenças particulares, ficam evidentes. Considerando essa temática como parte do cotidiano, todas religiões, independentemente de quaisquer regiões que sejam, merecem respeito. Com o apoio da multiculturalidade dos diferentes modos de se buscar a religação seguimos propondo. Cito “webfé, templo online”, debate em Regiões e Mídias; E que também discursam sobre religião. O encontro com a graduação plena em ciências sociais, e a necessidade do convívio com a prática docente, tornaram viável o propor um novo tipo professor/pesquisador que nas palavras de Rubem Alves, ganham fôlego sobre questões relacionadas à educação, ao tempo e à vida:

ISSN - 2447-7850 (online)

> Estou pensando há um tempo em propor um novo tipo de professor: é um professor que não ensina nada. O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão nos livros e estão por todos os lugares. O professor deve ensinar a pensar, criar na criança essa curiosidade. Para mim, este é o objetivo da educação. Criar na criança a alegria de pensar.

Sobre as diferentes maneiras da figura do divino, foi buscada nos deuses gregos mascarados, os quais representaram os gregos, em seus deuses e os quais são o vínculo com as relações simbólicas, que para o fiel, associam determinado tipo de ídolo à divindade que deve evocar, ou “presentificar”, ou seja, deuses figurados por máscaras ou em cujo ritual é utilizado máscaras. O posicionamento parte dos três poderes do Além: Gorgó, Dionísio e Ártemis, em resumo traz à experiência que os gregos tiveram do “Outro”, nas formas que eram atribuídos. A noção anacrônica de alteridade, na medida que os gregos a conheceram e a utilizaram, o que é o outro em relação criatura viva, ao ser humano em si, ao civilizado, ao grego, ao cidadão. Neste ponto podemos dizer que a máscara monstruosa de Gorgó traduz a extrema alteridade, o temor apavorante do que é o outro, para o homem o confronto com a morte, esta morte que o olho de Gorgó cruza o olhar, transformando todo ser que vive, move-se e vê a luz do Sol em uma pedra imobilizada.

Com Dionísio temos a vida plena, a representação, ensina e obriga a ser o outro, e não mais enfrentar, em vida gera estranheza, e Ártemis observada em poucos detalhes de seus santuários e formas, mostra o essencial para aquilo que dá Poder divino, sua especificidade, nas múltiplas funções, com coerência e unidade. “Que todas as montanhas sejam minhas”, Ártemis em Hino que lhe dedica a Calimâco, informa que descera a cidade quando precisarem dela, muito além dos montes e bosques, ela se faz presente também em todos os outros lugares que os gregos chamam agrós, as terra não cultivadas que, mostrando mais que espaço total de selvageria, representa a alteridade radical em relação à cidade e suas terras humanizadas, trata-se das fronteiras onde o “Outro” se manifesta em contato que mantém com ele, que concebemos o espaço-tempo escolar através de Vermant (1985), lugar que a capacidade da cultura implica de integrar o que lhe é estranho, de assimilar o outro sem que com isto perdesse a proteção de Ártemis.

A religião é um dos fenômenos de mais destaque, e nela pertence exclusivamente ao ser humano, como toda cultura ou civilização, sem exceção desenvolveu um sistema religioso, desde o mais elementar, como nas análises de Durham no funcionalismo onde não é possível conceitos não relacionados a um tipo de realidade, pois não podemos introduzir elementos

ISSN - 2447-7850 (online)

intrinsecamente relacionados entre si seja nas religiões de povos nativos, ou como nas religiões abraâmicas. As ciências humanas especializadas, buscam definir o que é a religião. Autores como "*Niet*", "*Marx*" e "*Comte*", mostraram avesso a ideia de religião e a existência de uma realidade transcendente, ou seja uma realidade que está para além deste mundo, definido como físico, material e corpóreo, mantendo o discurso no que supostamente tem carácter nocivo para humanidade, em contrapartida autores como sociólogo Émile Durkheim e o estudioso de mitologia e simbologia Mircea Eliade buscaram entender a religião de forma mais objetiva, buscando entender o funcionamento de noções como o sagrado, o profano, o mito, as imagens, os símbolos religiosos, bem como as práticas rituais, como o sacrifício.

Em seu livro *As Formas Elementares da Vida Religiosa,* Durkheim define a religião como um sistema de crenças e práticas (como os rituais, orações etc.) relativo ao sagrado exemplifica:

> [...] uma religião é um sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas, proibidas, crenças e práticas que reúnem numa mesma comunidade moral, chamada igreja, todos aqueles que a ela aderem. O segundo elemento que participa assim de nossa definição não é menos essencial que o primeiro, pois, ao mostrar que a ideia de religião é inseparável da ideia de igreja, ele faz pressentir que a religião deve ser uma coisa eminentemente coletiva.

Além da categoria do sagrado, podemos ver que Durkheim destaca o carácter coletivo da religião, abordando a manifestação do sagrado em todos os tempos, que a ação dos deuses ou de um Deus único, provoca a reunião de indivíduos que procuram a transcendência e respostas para problemas fundamentais, derivando basicamente toda a estrutura social.

O debate espaço sagrado e mundo profano, apresentado com objetivo de definir que está fronteira é delimitado em toda religião que exige um espaço especial para as práticas, conhecer suas doutrinas e as demarcações, em nossa reflexão é deslocada para lugar de diálogo sobre as religiões no espaço-tempo escolar, lugar onde momentos de trocas com seus mundos e símbolos é possível, imersão em sentimentos e emoções para o aprendizado humano, que atravessando os sentidos da estética, na/para vida (MISSAGIA,2001), retornar ao debate seus valores culturais, gênero para além das relações, movendo pela ação que contém o discurso devocional para as relações construídas dos grupos sociais e seus múltiplos credos.

A pesquisa-ação apresentada por Thiollent (2007), necessita de uma ampla e explícita interação , não se limitando a uma forma de ação, pretende aos envolvidos aumentar o conhecimento dos pesquisadores e conhecimento ou nível de consciência das pessoas e

ISSN - 2447-7850 (online)

grupos que participem do processo, bem como contribuir para discussão ou fazer avançar o debate proposto.

Através no que fica marcado na pesquisa-ação como a “participação” sendo a atividade cujo processo, os pesquisadores envolvidos, e os sujeitos ativos contribuindo para conhecer e transformar a realidade.

Ao pesquisar a realidade é implicado a participação do agente ativo no conhecimento de sua própria realidade e possibilite a mesma adquirir conhecimentos necessários para resolver problemas e satisfazer necessidades.

Propor trabalhar um tema supõe a superação da relação de distanciamento entre o pesquisador, o qual tem suporte teórico e metodológico e as pessoas envolvidas que contribuem com suas experiências, vivências e conhecimentos da sua própria realidade.

O Momento de programação/Ação, busca a ação organizada, que requer uma auto investigação da população, uma reflexão crítica sobre sua própria realidade e uma procura de ações que o transforma, e corresponde a classificação dos problemas levantados em ordem de prioridade, o projeto ou planejamento de um programa de ações; execução e avaliações do mesmo é pertinente.

Ao identificar em nossa sociedade, símbolos das principais religiões do mundo, relações construídas, pelos sentimentos e emoções tornando a atividade humana, os posicionamentos do arcabouço de doutrinas religiosas, é vasto e imensurável, em nossa compreensão, de maneira geral trabalhando com conceitos adquiridos e pesquisados nas experiências.

Um olhar sociológico, e o escasso tratamento do espaço-tempo escolar pelas Ciências Sociais justificaria por si só o incentivo do seu estudo. É razoavelmente consensual que os espaços de diálogos religiosos, podem evocar ou suscitar sensações e emoções, predispor à ação ou a reflexão, e mesmo que pode vincular significados e incorporar, promover sentido, nesta definição, grifasse a existência de um lugar da religião, seja ele qual for, e a sua ordenação no tempo, o que faz supor que exista mecanismos de propor uma compreensão, de indeterminação, do que é religião.

Esta linha de análise é normalmente enquadrada por modelos teóricos que substantivam como explicativas certas variáveis particularmente discriminantes, por exemplo aos pertencimento de grupos sociais e os níveis de escolaridade, e tem permitido evidenciar os principais desequilíbrios sócio-estruturais que a esfera da cultura conhece, designadamente as desigualdades no próprio acesso à cultura e sua fruição, assim como

ISSN - 2447-7850 (online)

efeitos de reprodução desses desequilíbrios em função da própria possibilidade de ação das práticas culturais como recurso social e da arbitrariedade social presente nos critérios de legitimidade cultural e nas correspondentes hierarquias de bens e consumo.

Em trazer a palavra de muitos atores sociais que constroem o cotidiano escolar, o modo de conhecer suas experiências, opiniões e sugestões, assim possibilitar algum respaldo de ação.

Desenvolver a pesquisa qualitativa, onde os depoimentos sobre muitos aspectos da realidade atual, caminhando com a perspectiva cidadã e democrática. As entrevistas em grupos focais, apoiados em um roteiro pautados nos eixos temáticos da pesquisa.

Qual é a sua religação? Quais suas maiores dúvidas? Como se dá a relação Ensino Religioso - Família? O que fazer para ligar com situações de intolerância religiosa? Como funciona as doutrinas religiosas? Qual opinião sobre elas? Como o fenômeno religioso é percebido por seus atores. Quais são suas experiências vividas pelos sujeitos no campo da Religião? Como lidar com a dúvida? E quais são os principais mitigadores de intolerância religiosa presentes nos discursos. Como se manifestam na violência? O que se pode fazer para lidar com ela.

Abordado os procedimentos metodológicos, buscar na revisão de literatura (artigos e/ou livros) em período específico, trazer o relato de experiências, uma etnografia? “Onde o campo me transforma...” Mínima ideia do que devirá.

Palavras-chaves: Ensino Religioso. Espaço-Tempo Escolar. Cidadania

Referencias

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil. **Educação em Revista**, nº 17, jun., p. 20-37, 1993.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polemica recorrente. **Rev. Bras. Educ**, 2004.

DURHAM, E. **A reconstituição da realidade**. Tese de livre-docência, Depto. De Ciências Sociais, FFLCH/USP, S.Paulo, 1973.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

FONTES, C. **Insucesso escolar**. Disponível em: http://educar.no.sapo.pt/insucesso.html. Acesso em 10/08/2018.

MATTOS, S. M. **Artefatos de gênero na arte do barro**. Vitória: Edufes ,2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VERNANT, J-P. **A morte nos olhos**, figuração do outro na Grécia Antiga: Ártemis e Gorgó. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

WALL, Edmund de O caminho da porcelana. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

ZANONE, Valerio, (1986). Verbete sobre o laicismo. In: BOBBIO, Norberto et al. (orgs.). **Dicionário de política**. 2 ed. Brasília: Editora UnB, p. 670-674.

ISSN - 2447-7850 (online)

GT 12: METODOLOGIAS E PRÁTICAS DO ENSINO RELIGIOSO

Coordenação:

Me. Eliane Ludwig – (UNOCHAPECÓ)

Me. Josiane Crusaro Simoni (ASPERSC)

Dr. Marinilson Barbosa da Silva (UFPB)

Me. Nathália Ferreira de Souza Martins (UFJF)

Este GT acolhe estudos e práticas pedagógicas em Ensino Religioso que abordam ou utilizam metodologias integradoras, inovadoras e interculturais e que adotem a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes e conhecimentos religiosos em espaços educativos, sem proselitismos.

ISSN - 2447-7850 (online)

AS HISTÓRIAS DE VIDA DE LIDERANÇAS PELA PAZ: conhecendo referências de vida para a juventude

Tiago Pavinato Klein [146]

1 O que inspira a juventude da atualidade?

O que as lutas pelos direitos civis dos negros norte-americanos nos anos 1950/1960 tem a dizer aos adolescentes e jovens hoje? Como ainda reverbera o sonho de Martin Luther King? De que maneira as lutas pela reforma agrária no Brasil ecoam na juventude urbana – e como assassinatos como os de Chico Mendes e da Irmã Dorothy Stang são conhecidos? Será que a não-violência de Gandhi e tantos que se inspiraram nele ainda tem vez em uma sociedade tão marcada pela violência e agressividade, por discursos de ódio ao outro? E uma jovem como Malala, defensora da educação para as meninas, é referência para a juventude consumista? E o que se pensa sobre Marielle Franco, executada em 2018, defensora dos direitos humanos, termo tão maltratado e criminalizado na atualidade brasileira? Em tempos de pedidos de ditadura militar, como reverbera a história das Mães d Praça de Maio, na Argentina? Ou de tantos brasileiros que enfrentaram o regime militar no Brasil? Quantas vozes religiosas se levantaram mundo afora para defender a vida humana!?

Quantas perguntas. Quantas personalidades, das mais conhecidas às que enfrentam diariamente as lutas por uma sociedade mais digna, quanta vida que pulsa e que pode trazer referências para a juventude na atualidade. Porém... Será que ainda conseguem dialogar com os jovens? Suas histórias ainda são algum tipo de inspiração para a juventude contemporânea?

O presente trabalho debate uma experiência pedagógica[147] realizada nas aulas de Ensino Religioso de uma escola particular de Porto Alegre. A partir da ligação com um projeto maior da escola, propôs-se a conhecer a biografia de inúmeras pessoas e instituições que tem um histórico ligado à construção da paz no mundo contemporâneo. Na sequência, refletir

[146] Licenciado em História pela UFRGS. Mestre em Educação Unilasalle. Estudante de Especialização em Ensino Religioso Faculdades EST. Professor da Educação Básica do município de Esteio – RS e da Rede Marista (colégios Assunção e Rosário). Contato: tiagopklein@gmail.com

[147] Experiência ainda em andamento na data de escrita deste artigo (julho de 2018).

ISSN - 2447-7850 (online)

com os estudantes de que forma estas histórias inspiram algo na atualidade e como podem pensar os próprios projetos de vida sob uma perspectiva de protagonismo.

2 Breve debate sobre a juventude contemporânea

Conversar sobre juventude em poucos parágrafos é uma tarefa quase impossível. Gostaria, porém, de apontar aqui algumas questões pertinentes no âmbito da relação do ser jovem com a cultura. Kehl (2004) comenta a juvenilização da vida adulta, o ideal de ser jovem expresso em todas a idades. A partir disto, a dificuldade de encontrar referências para a meninada, inclusive tendo a cultura *teen* muitas características depressivas.

> Buscam encontrar na vida dos mais velhos alguma perspectiva de futuro, mas encontram um espelho deformado de si próprios. Quando os adultos se espelham em ideais *teen*, os adolescentes ficam sem parâmetros para pensar o futuro. Como ingressar em um mundo adulto onde nenhum adulto quer viver? O que os espera, então? (KEHL, 2004, p. 97)

E qual o ideal que se apresenta para o ser jovem?

> Do filhinho-de-papai ao morador de rua, do jovem subempregado que vive na favela ao estudante universitário do Morumbi (ou do Leblon), do traficante à patricinha, todos os adolescentes se identificam com o ideal publicitário do(a) jovem hedonista, belo(a), livre, sensual. (KEHL, 2004, p. 93)

Se acrescentarmos o acesso à tecnologia e redes sociais, em eterna evolução; um desencanto (de forma geral) com a política após tantas matérias e denúncias de corrupção, levando a discursos de que todos políticos são iguais; preocupações com o futuro mercado de trabalho, acesso à educação, entre outros temos um grupo jovem repleto de questões na sua vida cotidiana e que tem dificuldades de buscar referências no mundo adulto fora do espaço da família, da indústria do entretenimento ou dos esportes.

Desta forma, é pertinente refletir sobre estas questões com a juventude, até mesmo para debater com os estudantes se esta percepção realmente é concreta.

3 A biografia e as lideranças pela paz

A temática de lideranças sociais/pela paz se relaciona com o currículo de Ensino Religioso de forma ampla. Dialoga diretamente com diversos aspectos, desde história das religiões, projeto de vida (tema caro principalmente às instituições escolares religiosas), e está

ISSN - 2447-7850 (online)

dentro de perspectivas em debate com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Ensino Religioso pode debater eixos gerais da base, como,

> - Ética e pensamento crítico – eixo que norteia a busca por uma formação com atitudes questionadoras diante dos problemas sociais e ambientais em que o estudante se encontra inserido.
> - Solidariedade e sociabilidade – eixo que intenta a conscientização e a inserção dos educandos e educandas como sujeitos participativos, sobressaindo uma formação que proporcione a valorização do bem comum. (LINS e CRUZ, 2017, p. 144 e 145)

Dentro da Rede Marista, a perspectiva de uma educação que vislumbre de maneira ampla a realidade também se faz presente. As matrizes curriculares para o Ensino Religioso são amplas e abertas, contemplando um olhar sobre a diversidade religiosa e temas transversais. Segundo o projeto educativo da Rede Marista (2010, p.52), a concepção de educação da pessoa humana baseia-se "[...] na configuração de uma educação integral, de modo a educá-la na e para a solidariedade, formando agentes de transformação social e encorajando-os a assumir sua responsabilidade pelo futuro da humanidade". Percebe-se que a proposta da escola vai de encontro à perspectiva de projetos que apresentem aos estudantes a possibilidade pensar a realidade social e serem protagonistas na sociedade.

Nesta perspectiva, a escolha por biografias de lideranças pela paz caminha com o objetivo de os estudantes conhecerem e mergulharem em histórias que tragam referências positivas e de transformação social.

> A ênfase na biografia, na trajetória do indivíduo, na experiência concreta, faz sentido porque a biografia mostra o que é potencialmente possível em dada sociedade ou grupo. Acredita-se que as biografias ilustram formas típicas de comportamento e concentram todas as características do grupo; mesmo as desviantes mostram o que é estrutural e estatisticamente próprio ao grupo - elas permitem identificar as possibilidades latentes da cultura e deduzir "em negativo" o que seria mais freqüente. (ALBERTI, 2000, p. 4).

A partir do olhar geral sobre personalidades e instituições que dedicam ou dedicaram seu tempo e suas vidas ao bem comum, pode-se construir outro ideal de vida, outro tipo de referência que preencha um vazio deixado pelo mundo contemporâneo em tantos aspectos da cultura juvenil. Deste modo, mergulhando na vida do outro, pode-se refletir e pensar sobre a própria vida, olhando com serenidade para a trajetória que se pretende ou se pode construir.

4 O estudo biográfico e a construção de materiais

ISSN - 2447-7850 (online)

A proposta foi realizada com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental do Colégio Marista Rosário, uma escola particular de cerca de 3.000 alunos e uma das principais de Porto Alegre.

O estudo biográfico sobre lideranças sociais relaciona-se com um projeto maior desenvolvido na escola, e que trabalha questões relacionadas à paz. O "Projeto pela Paz" foca em todos os oitavos anos (sete turmas, 238 alunos) e teve como atividades oficinas de meditação, palestras sobre bullying, agressividade, sendo uma parceria entre os setores de orientação, pastoral escolar e diversos professores (Ensino Religioso, Artes, Educação Física, entre outros). Como *start* do projeto, uma roda de conversa com representantes da Pastoral Carcerária, da Pastoral da Juventude Marista e representante de uma religião oriental.

No decorrer do ano, o conteúdo de Ensino Religioso havia sido o surgimento das religiões monoteístas, percebendo-se o contexto histórico onde elas nasceram, e de que forma os grandes líderes religiosos agiam dentro dos dilemas sociais do seu tempo, sendo alternativas para o povo. Quando começa o Projeto pela Paz, nas aulas de Ensino Religioso estudaram-se conceitos de extremismo religioso e pacifismo, ecumenismo, diálogo inter-religioso, a meditação nas religiões orientais, enfim, um conjunto de conceitos que liga todas as temáticas à ideia da paz. Paralelamente, os estudantes foram convidados a pesquisar a biografia/histórico de 37 personalidades/instituições que possuem algum tipo de envolvimento na construção da paz e da dignidade humana e, individualmente, montar infográficos sobre cada uma delas.

As personalidades iam desde lideranças conhecidas, como Malala, Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, passando por brasileiros como Dom Hélder Câmara, Dom Pedro Casaldáliga, Dom Paulo Evaristo Arns, Dorothy Stang, Zilda Arns, Marielle Franco, instituições como Anistia Internacional, Médico Sem Fronteiras, Mães/Avós da Praça de Maio. Um levantamento de prêmios Nobel da Paz das últimas décadas também foi realizado, trazendo nomes atuais da luta pelos direitos humanos (como a primeira mulher negra a recebe o Nobel da Paz, Wanghari Maathai, ou a iraniana Shirin Ebadi).

O recorte foi de pessoas ou instituições que tem sua história nos séculos XX e XXI. Aparecem, na variedade das personalidades, lutas contra o racismo, homofobia, pelos direitos das mulheres, povos indígenas, direitos humanos em geral, reforma agrária, entre outros. Os trabalhos foram apresentados em sala de aula e serão tema de uma exposição no hall de entrada na escola no mês de agosto.

ISSN - 2447-7850 (online)

Uma próxima etapa irá ocorrer com um debate e construção de texto por parte dos estudantes sobre como estas histórias inspiram a juventude na atualidade, de que forma elas trazem algum elemento para refletir a própria vida em tempos de desesperança, violência.

5 A significação da vida e a consciência social

A primeira parte da atividade, com a realização dos infográficos e apresentação para a turma, foi extremamente rica. A pesquisa realizada pelos estudantes realmente caminhou de encontro com a proposta, com eles podendo conhecer histórias de vida que, de alguma forma, dedicaram-se para a construção do bem comum. Nas apresentações dos trabalhos apareceu a riqueza das pesquisas e a construção gráfica do material, além de rodas de conversa sobre as personalidades. Foi perceptível a descoberta por parte dos estudantes de personalidades ou instituições que eles não conheciam e a possibilidade de outras perspectivas de vida.

Este início do projeto mostra todo o potencial do Ensino Religioso de apresentar temáticas interdisciplinares em seu currículo.

> Ao estabelecer o diálogo com desses temas, pretende-se trazer questões que possam se contrapor a conceitos paradigmáticos, cientificistas a respeito de temas como homossexualidade, racismo, homofobia, entre outros, levando a uma quebra da indiferença, do rancor, do acobertamento ou de exclusões. Portanto o ER tem como potencial tarefa ser o componente curricular que possibilita trabalhar e desenvolver uma leitura de mundo atravessada pela religiosidade, para que cada indivíduo possa conhecer, compreender e respeitar a dimensão integral do ser humano [...] (VERGNE, 2017, p. 337).

A diversidade das temáticas e histórias de vida aponta para esta construção de uma leitura de mundo ampla e aberta, que possibilita reconhecer na experiência individual dos biografados a força da luta por causas sociais. Ao perceberem inúmeras lideranças religiosas, de diferentes profissões de fé, envolvendo-se e agindo em lutas ao lado das pessoas mais oprimidas, pode-se entender também a religião como espaço comunitário de fortalecimento destas populações, atualizando o sentido do sagrado na vida cotidiana. A compreensão desta pluralidade é rica para o componente de Ensino Religioso, ao se destacar positivamente a religião em uma época em que muitas notícias sobre o tema pairam sobre o extremismo religioso. Do mesmo modo, personalidades e instituições não religiosas demonstram como a construção da dignidade humana e da paz perpassa todo um projeto de sociedade,

ISSN - 2447-7850 (online)

procurando unir diferentes grupos, crenças e sociedades em uma causa comum de respeito à vida em toda a sua diversidade.

Muitos estudantes mostraram-se encantados com suas personalidades de pesquisa, percebendo na não violência e na construção da paz possibilidades de um viver na contemporaneidade. Isto dialoga diretamente com a própria proposta da educação marista, que

> Busca igualmente despertá-los para os aspectos transcendentes da existência como possibilidade de construção e significação da vida, da descoberta do compromisso social e da consciência de fazer parte do mundo. (BRASIL MARISTA, 2016, p. 41)

Que a leitura de mundo leve ao sentido de um maior compromisso da vida humana, de um projeto mais generoso e comunitário, olhando o mundo ao redor e descobrindo ideais para uma potencialidade do que é ser jovem.

6 Considerações Finais

O projeto ainda segue em desenvolvimento, faltando realizar a roda de conversa com os estudantes sobre como estas histórias inspiram a vida da juventude na atualidade e a exposição para a comunidade dos infográficos realizados, com as pesquisas.

Porém, da parte já realizada, é notável a descoberta de outras histórias de vida que podem servir de referência para os jovens, e que trazem elementos de dedicação, doação, ações ligadas à paz e à transformação social; perceber líderes religiosos de diversas religiões que dialogam com a realidade, com a vida cotidiana, abrindo uma nova compreensão da religiosidade, que consegue falar diretamente ao vivido, à construção de projeto de vida, de percepção de mundo, e não apenas uma ideia distante de religião e sociedade que os jovens muitas vezes constroem.

A riqueza da experiência ainda passará pela sistematização das pesquisas para os estudantes, e a reflexão sobre influências na vida cotidiana. Então, esta parte do projeto estará encerrada, abrindo outras ideias e potencialidades, como entrevistar personalidades da cidade que trabalham com políticas sociais a partir de ONGs, associações, grupos religiosos.

Acima de tudo, abre-se o caminho para responder as questões iniciais deste texto, demonstrando que sim, ainda existem referências positivas a serem descobertas pela juventude. O sonho de um mundo de igualdade social, com os direitos humanos respeitados

ISSN - 2447-7850 (online)

para todas as pessoas, passa pelo conhecimento de práticas e lideranças que ainda tem muito a dizer para a juventude contemporânea. É possível, sim, lutar e construir uma sociedade mais digna e solidária, e a escola é um espaço privilegiado para isto.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Juventude. Construção da paz. Lideranças religiosas. Biografia.

Referências

ALBERTI, Verena. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6715/1525.pdf. Acesso: 28/07/2018.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004, p. 89-114.

LINS, Eunice Simões; CRUZ, Josilene Silva da. Objeto de estudo, objetivos e eixos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (orgs). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo, Sinodal; Petrópolis, Vozes: 2017, p. 143-147.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Matrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil Marista (Ciências Humanas)**. Brasília: UMBRASIL: 2016.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto educativo do Brasil Marista:** nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília: UMBRASIL: 2010.

VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel. Introdução à parte V. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (orgs). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo, Sinodal; Petrópolis, Vozes: 2017, p. 335-342.

ENSINO RELIGIOSO NOS TERRITÓRIOS ESCOLARES: possibilidades para o reconhecimento das diferenças culturais

Josiane Crusaro Simoni [148]
Elcio Cecchetti [149]

1 Palavras iniciais

O planeta Terra é berço das diferenças culturais, representado por singularidades e peculiaridades que compõe todos os seres que o habitam, em especial ao ser humano, que é resultado das mesclas culturais. Assim, a variedade das representações étnico-raciais, identitárias, ideológicas, religiosas, políticas, de gênero e sociais, sublimam a beleza única e sem igual que nos compõe. Porém, as diferenças culturais nem sempre têm sido interpretadas ou vislumbradas sob a ótica do diálogo, do conhecimento e da valorização, como nos mostram estudos sobre as distintas sociedades no desenvolver da humanidade.

Refletir práticas pedagógicas educacionais que primem pelo reconhecimento e coexistência *entre* e *com* as diferentes culturas se apresenta como um dos desafios atuais e eficazes para que atitudes intolerantes, fundamentalistas e discriminatórias sejam substituídas pela acolhida, interação e compreensão da diversidade como aspecto positivo. Nesse cenário, as disciplinas que compõe os currículos escolares das escolas, em especial o Ensino Religioso, são de extrema significância no combate aos conflitos e na produção de conhecimentos que permitam o reconhecimento e a coexistência entre os diferentes.

Diante de tal complexidade, esta produção tem por objetivo dialogar sobre a diversidade cultural, como aspecto predominante, demonstrando os desafios aos territórios escolares na promoção de conhecimentos permeados pelo bem viver, além da importância do Ensino Religioso não confessional, por intermédio de ações pedagógicas que despertem para a acolhida e convivência na diversidade cultural. Neste estudo, parte-se da pesquisa

[148] Mestranda em Educação pela Unochapecó e integrante da Linha de Pesquisa Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas. Bolsista CAPES. Coordenadora da Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina. Contato: josicrusaro@unochapeco.edu.br

[149] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro titular do Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa (CNRDR/Ministério dos Direitos Humanos). Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da Unochapecó. Contato: elcio.educ@hotmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

bibliográfica, através de autores como Cecchetti e Pozzer (2015), Cecchetti et al (2013), Witt e Ponick (2008), bem como legislações brasileiras que abordam sobre o componente.

2 Conhecer para respeitar

Movidos pelo desejo da ganância, do domínio e supremacia, muitos grupos e povos tem recorrido a ações que desprivilegiam as diferenças culturais. Por intermédio das invasões, acusações, perseguições, colonizações, guerras, genocídios e outras ações de desprezo, a beleza da diversidade cultural está ameaçada. Estes efeitos são reflexos das "[...] inúmeras *cegueiras* resultantes da autocompreensão exclusivista de *olhar* a realidade, [percebendo] as diferenças como ameaças ao andamento da vida [...]" (CECCHETTI et al, 2013, p. 23). O reconhecimento do diferente/Outro[150] exige que nos coloquemos no lugar deste, para que não seja vislumbrado como "mais um" ou "um estranho".

Igualmente, a sensibilidade para o diálogo e encontro com as diferenças culturais, requer processos de ensino e aprendizagem que nos possibilitem alargar nossos modos de ver e redescobrir as pluralidades que se fazem presentes no universo. Mas, ocorre que muitas vezes as tendências são de fechamento diante dos demais grupos sociais. Isso ocorre por que:

> Quando os sujeitos se deparam com *caixas*[151] que se distinguem da *sua*, não raro, sentem-se inseguros, espantados, surpreendidos ou ameaçados. Alguns logo partem para o confronto, fechamento, desencadeando, frequentemente, conflito, dominação, subalternização e até aniquilação. A tendência do *fechamento em nossa caixa* ancora-se na compreensão equivocada de que a *nossa caixa* é melhor que a *caixa do outro*, e na pretensão, tão presente na história, de querer que os Outros se encaixem em nossa caixa. (CECCHETTI e POZZER, 2015, p. 337).

Portanto, repensar uma educação em perspectivas interculturais, permeada por reflexões constantes da diversidade como patrimônio da humanidade, bem como, dos direitos e deveres para a coexistência pacífica, se apresentam como percursos para novas histórias e vivências solidárias, de bem viver e acolhida ao Outro/diferente. Nessa perspectiva, fazem-

[150] Utilizamo-nos do termo *Outro*, em maiúsculo, expressando aquele que não pode ser contido e nem reduzido, porque o Outro é presença viva, construção identitária (LEVINAS, 2005).

[151] Os educadores Cecchetti e Pozzer (2015) utilizam o termo *caixa* como metáfora, expressando a constituição identitária do ser humano, a partir de relações sociais que tendem a permitir aberturas ou fechamentos perante as diferenças culturais.

ISSN - 2447-7850 (online)

se relevantes práticas pedagógicas que permitam, nos reencontros entre as pessoas, o entendimento da unicidade e, também, dos antagonismos que nos complementam.

No entender das educadoras Witt e Ponick (2008, p. 5) “conviver com o diferente pede abertura, compreensão e respeito. Essas atitudes requerem a aprendizagem. Não nascemos prontos, sabendo respeitar e conviver”. Em territórios escolares, onde estas estratégias se aplicam, permitem-se novas ações e posturas perante as diferenças culturais. Arroyo (2000, p. 17) complementa que é necessário “[...] reconhecer que os alunos e profissionais da escola carregam para esta suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos [...]” e precisam ser acolhidos, ouvidos e respeitados.

Por isso, os ambientes escolares precisam se compor tanto em territórios de acolhimento das diferenças, quanto em territórios que proporcionem a produção de saberes coletivamente, através da partilha de experiências, informações e conhecimentos, corroborando para formações humanas, reflexivas e críticas. Nesse cenário, se apresenta o componente Ensino Religioso, de caráter não confessional, tendo por objeto de estudo o **conhecimento religioso**, o qual prima pela coexistência na diversidade cultural religiosa e não religiosa (BRASIL, 2017).

O componente já assegurado na Constituição Federal do Brasil de 1988 (artigo 210), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei nº 9475/97, nas resoluções CNE/CEB nº 4/2010 e nº 7/2010, recentemente foi aprovado na Base Nacional Comum Curricular - enquanto área do conhecimento – com os seguintes objetivos:

> 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. 434).

Compreende-se que o Ensino Religioso, sem a utilização de práticas proselitistas, com pressupostos teóricos e metodológicos, contribui na formação humana e cidadã de cada pessoa, através de ações pedagógicas que visam o reconhecimento e respeito diante das múltiplas crenças (religiosas e não religiosas), além da efetivação dos direitos fundamentais

ISSN - 2447-7850 (online)

e essenciais. Por conseguinte, se reconhece a seriedade do componente nos currículos escolares para o desenvolvimento de habilidades e atitudes permeadas pelo diálogo, alteridade, ética, igualdade e convívio na diversidade.

3 Ensino Religioso e o despertar para a convivência na diversidade cultural

Discorridos acerca dos desafios para a convivência na diversidade cultural, bem como a produção de saberes e adoção de práticas pedagógicas que primem pelo respeito e sensibilidade às diferenças, religiosas e não religiosas, destacamos a significância do Ensino Religioso nos territórios escolares, a partir do âmbito não confessional. Conforme os dispositivos apresentados na Base Nacional Comum Curricular:

> 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. 434, grifos dos autores).

Diante do exposto, um dos primeiros pressupostos a serem desenvolvidos pelo educador nos territórios escolares diz respeito ao mapeamento das distintas crenças e concepções oriundas de cada estudante. O objetivo não é o privilégio das tradições que possuem mais adeptos, mas pelo contrário, a construção de diálogos e estudos sobre as pluralidades que nos integram. Sendo direito dos educandos o acesso aos diferentes saberes religiosos, produzidos pelas diferentes culturas, Cecchetti e Pozzer (2015, p. 347) consideram que se faz indispensável "[...] à compreensão de que as diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao *religioso*, integram e estabelecem interfaces com o substrato cultural da humanidade".

Os educandos necessitam conhecer e respeitar a diversidade presente no universo, através da compreensão dos fenômenos religiosos que se fazem presentes nos ritos, nos símbolos, nos textos sagrados, na alimentação, no cuidado com o corpo, nas ideias de divindade(s), nos espaços sagrados, onde o religioso, o filosófico, e, o não religioso, possuem interpretações diferentes. Produzir saberes que permitam aos educandos a assimilação de que não há uma única verdade, mas sim vários pontos de ótica se caracterizam num dos passos iniciais para a consolidação de relações alteritárias, bem como de direitos e deveres.

ISSN - 2447-7850 (online)

Confirmando essa perspectiva, em que se produzem saberes em prol das diferenças culturais, o documento da Base Nacional Comum Curricular, explicita:

> 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. (BRASIL, 2017, p. 435).

Considerando os direitos à aprendizagem, Cecchetti e Pozzer (2015, p. 347) definem que o segundo pressuposto essencial "[...] diz respeito à concepção teórico-metodológica do Ensino Religioso, que não pode ser confundido com o ensino de uma religião ou das religiões na escola [...]". Em cada sociedade, tempo, cultura e territórios, as produções culturais variam. Os fenômenos religiosos são um destes exemplos, tendo em consideração que cada tradição possui suas convicções e ideologias. Portanto, possibilitar nos territórios escolares a acolhida das diferentes crenças e favorecer momentos pedagógicos que visem à liberdade de expressão religiosa e não religiosa é direito inegável e primordial.

Logo, "[...] a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso [...]" (BRASIL, 2017, p. 435). Destarte, ensinar e aprender são processos contínuos que envolvem a escuta, as interações, o respeito e a empatia diante das cosmovisões que integram o Outro. Cecchetti et al (2013, p. 23) lembram que "o atual crescimento dos movimentos fundamentalistas também pode ser compreendido como reações frente às tentativas de homogeneização que, de forma violenta, têm causado vários conflitos e atentados [...]", sendo considerado um dos graves problemas contemporâneos.

Os desafios nas aulas de Ensino Religioso - para o rompimento de práticas que inferiorizam e desvalorizam as diferenças culturais - são possíveis a partir de aprendizagens significativas em todo o Ensino Fundamental, que primem pelo reconhecimento do universo pluricultural. Assim:

> [...] à aprendizagem promovida pelo Ensino Religioso, [...] ocorre de modo processual e permanente, tendo em vista a apropriação gradual dos conhecimentos religiosos, sem comparações, confrontos ou hierarquizações. Desta maneira, conhecer é valorizar a trajetória particular de cada grupo e sujeito, contribuindo para a formação de atitudes que promovam a dignidade humana. (CECCHETTI e POZZER, 2015, p. 347).

Nesta acepção, o Ensino Religioso, a partir destes embasamentos, promove o despertar para o reconhecimento e a convivência na diversidade cultural. Em consequência,

ISSN - 2447-7850 (online)

"à escola, enquanto lugar de trânsito de culturas, não compete homogeneizar a diversidade religiosa, mas garantir a liberdade religiosa, por meio da igualdade de acesso ao conhecimento de todas as culturas [...]" (CECCHETTI et al, 2013, p. 35). Estas são provocações atuais e urgentes, mas possíveis de concretizarem-se.

5 Considerações Finais

Estudos e práticas pedagógicas que primem pelas diferenças culturais são incumbências dos territórios escolares, os quais devem, a partir das acolhidas, promover ações que despertem para o diálogo, interações e produções de saberes em prol da coexistência pacífica. Cada componente curricular, a partir de seus objetos de estudo, tende a corroborar para tal perspectiva, que se apresenta como um dos desafios atuais, a fim de combater atitudes intolerantes, discriminatórias e fundamentalistas. Por conseguinte, embora o Ensino Religioso possua uma história recente na educação brasileira, enquanto área do conhecimento e sem adoção de práticas proselitistas, se reconhece a contribuição deste na tessitura de relações que tendem a permitir o conhecimento, o respeito e a convivência frente à diversidade cultural religiosa e não religiosa.

Palavras-chave: Diferenças culturais. Ensino Religioso. Territórios Escolares. Conhecimento religioso.

Referências

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.) **Para além do fracasso escolar.** 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000 (Cap. 1, p. 11 - 26).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. 3 versão. Brasília, DF, 2017.

CECCHETTI, et al. Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver. In: FLEURI, et al. _____**.** Blumenau: Edifurb, 2013 (Cap. I, p. 19-38).

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. Entre fechamentos e abertura: o Ensino Religioso no currículo escolar. In: POZZER, Adecir et al (Org.) **Ensino Religioso na Educação Básica** Fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós:** ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2005.

WITT, Maria Dirlane; PONICK, Edson (Coord.). **Dinâmicas para o Ensino Religioso**. São Paulo: Sinodal, 2008.

ISSN - 2447-7850 (online)

PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PARA PLANEJAMENTO, CURRÍCULOS E PRÁTICAS ESCOLARES NO ENSINO RELIGIOSO A PARTIR DA PROPOSTA DA BNCC

Nathália Ferreira de Sousa Martins [152]
Elisa Rodrigues [153]

1 Introdução

O Ensino religioso (ER), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu artigo 33, reformulado pela lei 9475/97, é uma disciplina obrigatória para o ensino fundamental das escolas públicas e uma área do conhecimento, de acordo com as Resoluções CNE/CEB nº 04/2010 e 07/2010. A inclusão do ER na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) garante uma equalização mínima das práticas e conteúdos do ER.

A BNCC fornece as diretrizes curriculares para a prática de cada disciplina da educação infantil e do ensino fundamental. Cabe aos docentes aplicarem seus conteúdos de forma a contextualizar à realidade da comunidade escolar, afim de que se constitua um ensino significativo. Posto isso, pode-se pensar alguns princípios para um ER ancorado na (s) Ciência (s) da (s) Religião (ões) como ciência de base, atrelado às indicações da BNCC.

2 A postura do docente

O primeiro deles diz respeito à postura do docente diante o grupo que se pretende ensinar. Essa postura, como orienta Paulo Freire (1996), requer uma atitude de reconhecimento desse discente enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizado. Noutras palavras, a experiência discente no que tange à religião deve ser tomada como dado relevante. Mesmo que não professe uma fé específica, o sujeito, por causa das relações que contrai com seu meio, em alguma medida, tem conhecimento sobre o religioso ou sobre o dado religioso. Portanto, cabe ao docente a tarefa de mapear quais as tradições religiosas

[152] Doutoranda e Mestre em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Bolsista CAPES. Contato: nathsousa_martins@hotmail.com

[153] Doutora em Ciências Sociais (UNICAMP) e Ciências da Religião (UMESP). Professora do Departamento de Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora. Contato: elisa.erodrigues@gmail.com

ISSN - 2447-7850 (online)

presentes em sua comunidade de alunos e alunas, a fim de ensinar sobre religião tendo como base as referências mais próximas do grupo. Neste caso, a noção de experiência remete-nos à BNCC, mais precisamente às "competências gerais" que nos pontos 4 e 6, especificamente, concedem ênfase à experiência como um tipo de conhecimento que deve ser valorizado na prática docente.

> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, **experiências**, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e **experiências** que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p.9). (Negrito nosso)

Nos itens 4 e 6 das competências, os conhecimentos derivados do cotidiano dos discentes são considerados como essenciais, visto que espelham algo que deriva da própria vida de cada sujeito, portanto, são conhecimentos formulados a partir do concreto, da realidade sociocultural de cada um. Ensinar a partir do concreto implica reconhecer a historicidade do outro e, com isso, promover oportunidades de aprendizado a respeito de conteúdos significativos.

> Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p.14).

Em termos práticos, o princípio didático que valoriza a experiência discente procura trazer para o interior da sala de aula temas e discussões que buscam na realidade social desse alunado imagens e representações conhecidas por ele. Por essa razão, mapear o campo religioso da escola constitui um instrumento valioso de ensino. Quais são as religiões representadas no ambiente escolar? O que se sabe a respeito delas? Quais são os espaços religiosos (sagrados) ao redor da unidade escolar? Existem lideranças religiosas

ISSN - 2447-7850 (online)

proeminentes e reconhecidas pela comunidade escolar? Para além disso, quais festas religiosas e quais costumes ligados à religião são conhecidos por esse grupo? Essas, dentre outras, são questões que podem ser feitas para se dar início a uma prática docente de ER que objetiva (re)construir o conhecimento sobre o religioso no contexto escolar.

3 A materialidade da Religião

Um segundo princípio didático que se deve considerar na prática docente é a materialidade da religião, expressa em seus símbolos e imagens conhecidas no cotidiano da comunidade escolar. Essa materialidade da religião pode ser identificada nos textos religiosos (mitos) e nas práticas e celebrações religiosas (ritos) que derivam desse conjunto de narrativas fundantes que toda religião coleciona. Neste sentido, a abordagem dessas narrativas, enquanto histórias sagradas que cada religião formula, torna-se um fundamento importante do ER.

Na BNCC o ER é dividido em três unidades temáticas que engloba essa materialidade da religião, quais sejam:

> Identidades e alteridades. Nessa unidade 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 (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência (BRASIL, 2017, p.436)
> O conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças) integra a unidade temática Manifestações religiosas, em que se pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais (BRASIL, 2017, p.437).
> Na unidade temática Crenças religiosas e filosofas de vida, são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofas de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos (BRASIL, 2017, p.437).

Do ponto de vista teórico, embora esse fundamento não seja atestado na BNCC, pode-se associar as três unidades temáticas assinaladas acima à divisão que um importante cientista da religião delineou por ocasião de seus estudos comparados da religião.

Joachim Wach (1990) em seus estudos de religião ajuda-nos pensar a possibilidade de ensinar sobre a religião a partir de uma divisão implícita a ela mesma, qual seja: a sua

ISSN - 2447-7850 (online)

parte teórico-sistemática e a sua parte empírica. A unidade “Crenças religiosas e filosofias de vida” se encaixariam na parte teórico-sistemática, uma vez que aborda os elementos normativos da religião, os elementos de pensamento ou de doutrina, “declarações teóricas mais ou menos definidas e coerentes” (WACH, 1990, p. 32). Em contrapartida as unidades “Identidades e Alteridades” e “Manifestações Religiosas” se afinariam a parte empírica da religião, pois se referem ao prático, aquilo que se manifesta, aquilo que se “realiza em atos inspirados religiosamente” (WACH, 1990, p. 38, 39). Tal divisão, nesse sentido, contribuiu para que no âmbito do ER, os conteúdos relativos ao fenômeno religioso sejam abordados conforme uma sistemática que os organiza de modo coerente dentro dos currículos. Dito de outro modo, o planejamento das aulas e das práticas de ER pode ser realizado conforme sugere a classificação parte teórico-sistemática e parte empírica.

4 O desenvolvimento psico-cognitivo dos discentes

Por fim, um terceiro aspecto da didática do ER, conforme propomos a partir da BNCC trata-se do refinamento dessa divisão “o que é teológico” e “o que é a vivência da religião” no quadro geral do currículo para o ensino fundamental. Neste ponto, vale ressaltar que tal separação tem fins didáticos, visto que no campo da vivência assim como experienciada pelo sujeito religioso, tal classificação não existe. Outra ponderação diz respeito, novamente, as fases do desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança e do adolescente.

O ER é uma área do conhecimento e componente curricular do ensino fundamental que abarca crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos. A BNCC trabalha com a ideia de uma educação integral

> que se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2017, p.14).

Por essa razão, para os anos inicias é necessária capacidade da criança de

> fazer perguntas e de avaliar resposta, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação. Demandam trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestados pelas crianças, de suas vivencias imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam,

ISSN - 2447-7850 (online)

> progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2017, p. 56, 57).

Percebe-se no documento a difusão da noção de aprendizagem significativa, segundo a qual conhecimentos prévios do sujeito da aprendizagem não são descartados e, diferentemente disso, são reconhecidos como matéria substantiva e estruturante do conhecimento desse sujeito, seja porque pré-existentes, seja porque elaborada no nível da experiência dele ou dela. Daí que a aprendizagem significativa ocorre quando o universo de conhecimentos do sujeito transforma-se à luz de novos dados, novas informações e ou, simplesmente, novas formas de se interpretar o conhecimento prévio que se tem. Portanto, pode-se dizer que há aprendizagem significativa quanto o conjunto de experiências, noções e conhecimentos prévios dos sujeitos da aprendizagem tem contato e dialogam novos horizontes de conhecimento.

James Fowler, em seu livro “Estágios da fé” (1992) elabora sete estágios com os quais os indivíduos passam ao longo da vida de apreensão e interação com a religião. Dessa forma, as crianças e adolescentes inseridas no ensino fundamental estariam alocadas do terceiro estágio, denominado “Fé mítico-literal” (7 a 12 anos). Nesse estágio “a fé é corporativa, pois o grupo tem grande influência, produzindo o sentimento de que pertence a um grupo de fé, caso o meio o proporcione. Com isso aprende a linguagem das lendas da comunidade específica. Nesse estágio, a criança começa a estabelecer diferenças entre os conceitos de natural e sobrenatural. Contudo, a “ideia de deus continua a ser entendido de maneira antropomórfica” (FOWLER, 1992 apud FRACARO RODRIGUES, 2017, p. 210-211). A despeito do uso do termo “fé”, não se pretende com o ER entrar no mérito dessa questão, mas o uso de “fé”, na sua perspectiva é feito como termo sinônimo de crença.

Logo, com base nesse pressuposto didático-pedagógico pode-se dizer que a tematização do fenômeno religioso em sala de aula deve iniciar-se pelo concreto, isto é, pelo conteúdo relativo às imagens, aos símbolos, as indumentárias, as comidas, aos ritos, as performances religiosas, dentre outros. Paisagens religiosas, construções de templos e espaços sagrados, nomes de ruas e de monumentos públicos, filmes religiosos e outros exemplos do cotidiano dos educandos e educandas, nesse sentido, podem ser considerados um material didático rico para a prática escolar. O recurso a essa materialidade da religião

ISSN - 2447-7850 (online)

deve ser requisitado especialmente nos anos iniciais, dos 6 aos 10 anos de idade, aproximadamente[154].

Gradativamente, na medida em que esse conjunto de imagens são trazidas para o interior da sala de aula, os significados vão sendo desvelados. A discussão de tais significados faz-se de modo mais refinado já nos anos finais, quando do ponto de vista psico-cognitivo a criança-adolescente já adquiriu as estruturas apropriadas para a discussão criativa e o debate crítico sobre os discursos religiosos e o que implicam para as relações entre religiosos, sociedade, direitos, deveres, cultura, costumes, política entre outros temas que tangem as esferas da vida social. Isto ocorre porque nessa fase já é perceptível a transição entre infância e adolescência, "marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais", acompanhados da ampliação dos vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínio mais abstratos (BRASIL, 2017, p.58).

Nesse sentido, nos anos finais, a criança-adolescente tem desenvolvidas as faculdades psico-cognitivas que lhe proporcionarão condições de compreensão do fenômeno religioso, do ponto de vista discursivo-teológico. Neste estágio, portanto, é possível introduzir o debate sobre a questão da liberdade religiosa, o reconhecimento e o respeito pela diversidade do fenômeno religioso, ou a influência da religião nos diferentes campos da esfera pública.

5 Considerações Finais

Por fim, cabe lembrar que, assim como na CR não se procura atestar a verdade da fé ou dos relatos de experiência religiosa dos sujeitos, também no ER o que se pretende não é dizer se essa ou aquela religião são mais verdadeiras do que outras. Antes, o que se pretende é construir um conhecimento sobre as tradições religiosas constitutivas do campo religioso conhecido pela comunidade escolar, com o intuito de dar ocasião para que esse conhecimento resulte em respeito pelas alteridades, diferentes pontos de vista e distintas formas de ser-no-mundo.

[154] Atividades para essa faixa etária podem ser encontrados, por exemplo, na Revista Diálogo (2014) que propõem o uso de fantoches na contação de história sobre um mito bíblico, ou a confecção, junto com as crianças, de bonecas que representam a tradição afro-brasileira.

ISSN - 2447-7850 (online)

Palavras-chave: Formação docente. Princípios didáticos. Experiência discente. Materialidade da religião. Desenvolvimento psico-cognitivo.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017.

FOWLER, James. **Estágios da fé:** A psicologia do desenvolvimento humano e a busca do sentido. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FRACARO RODRIGUES, Edile Maria. Desenvolvimento Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. **Compêndio de Ensino Religioso.** São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Revista diálogo. **Fantoches no Ensino Religioso**. Ano XIX, nº 75, Agosto/Setembro de 2014.

WACH, Joachim. **Sociologia da religião**. São Paulo: Paulinas, 1990.

GT 14: ESPIRITUALIDADES, SUSTENTABILIDADE E BEM-VIVER

Coordenação:

Dra. Lílian Conceição da Silva Pessoa de Lira (CEA)

Dr. Soler Gonzalez (UFES)

A exploração desenfreada dos bens naturais, a concentração da riqueza em centros estratégicos que sustentam a desigualdade econômica e social, afronta os princípios de uma ética da suficiência, a vida e a visão integradora do ser humano. Assim, este GT acolhe estudos, pesquisas e experiências, educacionais ou não, que refletem, visibilizem, apontem ou questionem concepções ou práticas que tratam ou relativizam os princípios do bem-viver, da sustentabilidade e das espiritualidades.

ISSN - 2447-7850 (online)

EDUCAÇÃO RELIGIOSA: caminho integrador do ser humano

Maria José de Oliveira Nunes 155
Maria do Socorro de Oliveira 156

1 Introdução

O ser humano vive na instância de modernidade, porém numa dimensão contraditória onde vive e se manifesta em SI uma relação de solidão gerando em SI um vazio, uma necessidade irrefreável de pensamentos, fantasias e ideias do mundo exterior, mas incorre na insatisfação de uma realidade não alcançada no seu âmbito ontologicamente humano.

Ciente dessa disparidade o ser humano a partir de si mesmo, se fez necessário no ano de 2016 e continuado em 2017, a elaboração de um projeto educacional intitulado, *Ecologia Humana: do vente à morte*, realizado nas turmas dos Anos Iniciais (1º ao 5º anos) do Ensino Fundamental, na perspectiva de ampliar os conhecimentos sobre a necessidade de uma educação humanizada.

O objetivo deste trabalho é despertar na comunidade escolar a valorização do corpo humano como fonte de vida e instrumento de interação e relação integradora-vivificante do meio e do ethos ontológico e universal, apontando na direção de uma formação focada em atitudes comportamentais, éticas e morais, proporcionando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas, entre outras, inerentes a sua potenciação e singularidade de ser humano, deixando-se predominar em SI o respeito, à alteridade e a solidariedade ôntica entre os entes da natureza, e seres humanos.

[155] Graduada em Teologia/ITEPAN; Pedagogia/Instituto Presidente Kennedy/UERN; Licenciatura e Bacharelado em Filosofia/UFRN; Psicanalise/APB e Especialista em Educação Sexual. Professora de Ensino Religioso da Secretaria Municipal de Educação do Natal/RN. E-mail: mazefilo@yahoo.com.br.

[156] Graduada em Pedagogia-UFRN e Educação Religiosa-ESER; Especialista em Ciências da Religião- UERN; Educação de Jovens e Adultos- UFRN; Metodologia do Ensino Superior-FAFICA/PE**.** Assessora pedagógica de Ensino Religioso da Secretaria Municipal do Natal/RN. Email: msocorro96oliveira@yahoo.com.br.

ISSN - 2447-7850 (online)

2 Percepção Ser humano com o Transcendente e a natureza

Este trabalho busca também sensibilizar o corpo docente e discente, como também demais membros envolvidos no contexto escolar, a reconhecer a existência da criação orgânica e inorgânica (natureza), percebendo a vida presente nas dimensões distintas das criaturalidades que rodeiam o universo, enfatizando assim, o entendimento significativo sobre a existência da vida, utilizando como um dos recursos à figura do ser humano.

Para melhor exemplificar foi possibilitado a todos os envolvidos o reconhecimento como um ser imanente e transcendente, cujo sentido de humanidade habita o TODO centrado em unidades, se manifestando nas suas relações com o outro mediante ao seu convívio nessa casa comum chamada de Planeta Terra. Nessa dimensão, “não há disjunção, mas conjunção. Tudo se constitui um único processo complexo, dinâmico e aberto.” (BOFF, 2003, p. 23).

Assim sendo, a discussão e a observação realizadas durante o processo de desenvolvimento do projeto possibilitou condições para que os docentes e discentes percebessem que a existência das relações letais incorre no mundo pela presença da ignorância, opressão e exclusão, exploração e desvalorização do HOMEM-DEUS-NATUREZA.

Perante essa realidade, o trabalho educacional desenvolvido dentro e fora de sala de aula permitiu que todos os envolvidos identificassem as causas das crises sociais, culturais e ecológicas, tornando-os sensíveis, despertando em cada ser humano o sentimento de ser responsável para encontrar a solução diante dos problemas existentes e presentes no Brasil e no mundo.

A prática pedagógica desenvolvida em sala de aula e nos demais ambientes de convívio educacional propõe a amplitude do conhecimento sobre o valorização do ser humano. Dessa forma, a disciplina Ensino Religioso (ER) visa facilitar e orientar a todos inseridos nesse contexto a conhecer e entender o significado da vida partindo para auto-organização de pensamentos, linguagens e comportamentos salutares. Trazendo de SI alternativas benéficas para o seu corpo moradia de alma e espirito, porém, necessitado de uma aprendizagem elaborada com os princípios da pedagogia vivencial humanescente.

Nessa instância, o diálogo, a escuta e as indagações sobre si mesmo torna-se de grande relevância para o cuidado do seu corpo, a casa única que somente ele mora com o seu desempenho intelectual, sexual e psíco-espiritual. Conforme Novalis “Não existe senão um só templo no universo, e é o corpo do homem. (...) Curvar-se diante do homem é um ato

ISSN - 2447-7850 (online)

de reverência diante desta Revelação da Carne. Tocamos o céu quando colocamos nossas mãos num corpo humano" (NOVALIS apud LELOUP, 1998, p. 9).

Assim, o cuidar pedagógico utiliza-se de estratégias didáticas, pautadas numa visão teórica do saber Teológico/Filosófico e a Fenomenologia de observar, pensar e questionar. Com isso, oferece o educando a obter uma percepção do cuidar e se desenvolver como pessoa mediante as atividades educativas dialogizadas consigo na sua relação coletiva.

Portanto, no decorrer do projeto foi realizada uma sequência didática que contemplasse múltiplos e diferentes níveis de desenvolvimento dos envolvidos, abordando diversos conteúdos sobre o tema e utilizando várias estratégias metodológicas, tais como: sondagem, questionamentos, escuta, dinâmicas, discussão, diálogo, psicodrama, dança, reflexão, meditação, fórum, relaxamento, cantos, produção textual, músicas, poemas, poesias, símbolos e seus significados, brincadeiras, leituras diversas, construções literárias, participação do educando e da família trabalho individual/grupo.

3 Metodologia

Esta temática partiu da necessidade de mudança de atitudes e de autoconhecimento e reflexão a vida e assim sensibilizar o ser humano a desenvolver competências e habilidades referentes ao cuidar de si, e simultaneamente, um refletido do eu no outro, inserindo na sua convivência humana a existência da alteridade nas diferentes relações de mundo.

O desenvolvimento desse trabalho foi realizado na Escola Municipal Professora Malvina Cosme, situada Rua Paranduva, 2903 Conjunto Santa Catarina Potengi, Natal/RN, nos anos de 2016 e 2017.

Os processos metodológicos estão fundamentados com base nos princípios conceituais, procedimentais e atitudinais, que possibilitam melhorar o comportamento, a compreensão da aprendizagem e o conhecimento da vida do nascer ao morrer de forma que conduza o educando no cotidiano a construção da sua cidadania relativa à sustentabilidade e o bem viver do educando como ser humano.

Diante do aprofundamento da temática, a observação sobre SI mesmo e a existência do EU enquanto ser humano irrompem questões e discussões conduzindo o educando a perceber os valores estéticos, morais e éticos na sua construção de ser humano.

ISSN - 2447-7850 (online)

No desenvolvimento do trabalho pedagógico se percebe resultados plausíveis obtendo aprendizagem significativa para uma vivência colaborativa e harmoniosa na comunidade escolar.

Nessa dimensão, foi realizado o Fórum intitulado Crise Ecológica e outras atividades desenvolvidas concernente a preservação da natureza na praticidade mediante o cultivo de uma horta.

Dessa forma, espera-se que durante todo processo de ensino e aprendizagem, o educando se aproprie de conhecimentos que provoquem uma mudança de comportamento e atitudes de pensamentos, linguagens, afetividade e sociabilidade de natureza singular e na pluralidade, gerando uma transformação em âmbito escolar, familiar e universal.

4 Resultados e Discussão

O processo desenvolvido junto aos educandos foi muito significativo, proporcionando um ensino-aprendizagem em relação a uma mudança de comportamento e atitudes tanto em âmbito pessoal e coletivo, despertando o cuidado com si mesmo, com o outro e com a natureza.

5 Considerações Finais

O processo educativo está numa visão desafiadora, de forma que é satisfatória por favorecer ao educando o despertar da sensibilidade de ser humano numa vivência de relação intrínseca de bem estar consigo mesmo, com o outro e com a natureza, para que experimentem a vida de forma consciente tornando-se assim, uma pessoa capaz de agir, de pensar e de decidir por seus próprios meios.

Portanto, o conhecimento das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde tem sido de grande relevância dentro desse processo educacional no fazer pedagógico, enaltecendo o educando a saber ser e conhecer-se, pois se propõe a trabalhar temas que perpassa a sensibilidade do educando e assim se construir como cidadão diante das vivências integrativas, presentes nos valores estéticos, morais e éticos. Nessa dimensão, a área de conhecimento harmoniza uma visão focada no respeito pela vida e na valorização do ser humano, priorizando sua capacidade de iniciativa, criatividade e equilíbrio emocional, na visão de construir um compromisso de mudança para uma sociedade humanitária.

Palavras-chave: Educação. Educando. Conhecimento. Valores. Ser Humano.

ISSN - 2447-7850 (online)

Referências

ABRIL COLEÇÕES. **Sistema esquelético**: uma estrutura sólida / Tradução de Romina Cácia Dutra Magalhães. São Paulo: Abril, 2011.

AQUINO, Thiago A. Avellar de. **Sentido da vida e valores no contexto da educação**: uma proposta de intervenção à luz do pensamento de Viktor Frank/Tiago A. Avellar de Aquino - São Paulo: Paulinas, 2015 (Coleção ética e valores).

BOFF, Leonardo, 1938. **Ethos Mundial**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CAMPOS, Pedro Ortega. **Educar perguntando**: Ajuda filosófica na escola e na vida. Tradução: Antonio Efro Feltrin. São Paulo: Paulinas, 2008 (Coleção Educação em Foco).

CHEVALIER, Jean, 1906. **Dicionário de símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Vera da Costa e Silva. Rio de Janeiro: José Olympo, 2003.

DUFAUX, Ermance. **Escutando sentimentos / Ermance Dufaux (Espírito).** Psicografado por Wanderley Soares de Oliveira. Belo Horizonte: Dufaux, 2006.

GONZÁLEZ VILLAMARÍN, Alberto Juan. **Uma chance para a paz**: dê uma chance à paz: é o que o mundo está lhe pedindo. Porto Alegre, RS: AGE, 2003.

JORDAN, E. Bernard. **As leis do pensamento**; E. Bernard Jordan; tradução de Eric Faber. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.

LEAL, Alane de Lucena. **Educação e cidadania**: uma inovadora proposta de formação religiosa. São Paulo: Paulinas, 2005.

LELOUP, Jean-Yves. **O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

MIRANDA, Evaristo Eduardo de. **Corpo território do sagrado**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PÉREZ ESCLARÍN, Antonio. **Educar para humanizar**. São Paulo: Paulinas, 2006 (Coleção educação e fé).

SÓCRATES - **Vida e Obra**. Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo, 2000.

SIMPÓSIO TEOLÓGICO INTERNACIONAL DA UNICAP (1.: 2001: Recife). **Teologia em diálogo.** Degislando Nóbrega de Lima, Jacques Trudel (organizadores). São Paulo: Paulinas, 2002.

VIEIRA, Tarcísio Pedro. **O nosso Deus: Um Deus ecológico: por uma compreensão ético-teológica da ecologia**. São Paulo: Paulus, 1970.

ISSN - 2447-7850 (online)

GT 15: RELIGIÃO, POLÍTICA E PODER

Coordenação:

Dr. Fabiano Aparecido Costa Leite (CONERES)

Dr. João José Barbosa Sana (UFES)

Me. Josué de Souza (FURB)

Já não é possível compreender a política desconsiderando os discursos religiosos. Eles são utilizados para legitimar conveniências, projetos e interesses de uma parcela da sociedade, em muitas situações. Tornaram-se, ainda, instrumentos de forte incidência em decisões de ordem pública, interferindo, inclusive, em disputas eleitorais. Acolher estudos e pesquisas que ofereçam reflexões, questionamentos e proposições que contribuam com esclarecimentos e a construção de consensos em torno dos princípios de um Estado democrático de direito, considerando seus impactos à educação, é objetivo deste GT.

ISSN - 2447-7850 (online)

A PERSPECTIVA DE JÜRGEN HABERMAS DE TOLERÂNCIA RELIGIOSA EM UMA DEMOCRACIA

Ricardo Miranda de Castro David [157]

1 Introdução

A palavra tolerância surge no século XVI quando da ocorrência do grande cisma religioso com um significado restrito de transigência com outras confissões religiosas. Foi entre os séculos XVI e XVII que o termo tolerância religiosa passou a ser um conceito do direito. Isso ocorreu quando, por decisão de alguns Governos, foram redigidos documentos determinando a tolerância, impondo aos funcionários e à população que adotassem um comportamento tolerante com as minorias religiosas que habitavam a região. Esse ato jurídico "estabelece a exigência de um comportamento tolerante com os membros de uma comunidade religiosa até então perseguida ou oprimida" (HABERMAS, 2007, p. 279). Com a determinação das autoridades pela via judicial, a maioria dos crentes de uma religião deveria tolerar as pessoas de outras religiões em suas crenças e práticas.

A expressão "tolerância", de acordo com o filósofo alemão Jürgen Habermas, pode corresponder "tanto uma ordem jurídica que garante tolerância, como a virtude política do trato tolerante" (HABERMAS, 2007, p. 280). Assim, tolerância pode significar a virtude ou disposição para o comportamento do outro, como também pode designar o ato jurídico proferido de forma unilateral pela autoridade para o trato com pessoas de outras religiões assegurando o livre exercício de suas práticas.

Buscaremos, a seguir, compreender o pensamento de Habermas no tocante a relação entre tolerância religiosa e o Estado democrático, como aliar diferentes visões de mundo num espaço harmônico sob a chancela democrática.

[157] Mestre em Filosofia (UFES), graduando em Ciências Sociais (UFES)

ISSN - 2447-7850 (online)

2 Os paradoxos da tolerância

Percebemos que a tolerância possui tanto uma concepção de “permissão” de uma autoridade no sentido de simplesmente autorizar o livre exercício da religião, quanto a concepção de “respeito” que corresponde a um direito fundamental inerente a todos que independe de seguir ou não uma religião, o que representa a nossa concepção de liberdade de religião.

Habermas ressalta um paradoxo existente no significado da tolerância: “no fato de que todo ato de transigência tem de circunscrever, ao mesmo tempo, um âmbito de características daquilo que precisa ser aceito e, com isso, tal ato traça, inevitavelmente, um limite à própria tolerância” (HABERMAS, 2007, p. 281). Na medida em que são traçados de forma autoritária e unilateral os limites do que deve ser tolerado, o ato de tolerar acaba proporcionando uma exclusão arbitrária. Uma forma de minimizar essa situação é a garantia de liberdades iguais para todos, fixando uma concepção de tolerância de modo que se possa convencer simetricamente a todos que são capazes de ser tolerantes.

Para tanto, é necessário que os possíveis atingidos assumam a posição do “outro”, a fim de chegar a um acordo para o exercício da tolerância recíproca, tendo como base o argumento do igual respeito para todos, sem qualquer distinção. Encontramos essa reciprocidade na convivência harmônica de diferentes comunidades religiosas que não impõem aos outros suas verdades de fé, garantindo a liberdade de associação a fim de excluir qualquer tipo de coação moral. Daí a necessidade de um reconhecimento intersubjetivo que atinja crentes e não-crentes.

Para que se tenha uma tolerância é preciso que haja uma reciprocidade entre os cidadãos os quais devem ser levados a assumirem as mesmas perspectivas, bem como, a adotarem uma equitativa ponderação de interesses. Habermas afirma que essas ações estão de acordo com os procedimentos democráticos do Estado constitucional, uma vez que este busca a formação da vontade deliberativa.

A concessão mútua de liberdade religiosa entre cidadãos de uma comunidade democrática pode resguardar a tolerância religiosa. Para Habermas, essa seria uma alternativa para o paradoxo da tolerância uma vez que se pretende o direito ao livre exercício da religião ao mesmo tempo em que se busca uma liberdade negativa de não ser constrangido pela religião do outro. Nessa ótica, “o ato jurídico que impõe a todos uma tolerância recíproca funde-se com a auto-obrigação virtuosa a um comportamento tolerante” (HABERMAS, 2007,

ISSN - 2447-7850 (online)

p. 282), posto que, numa democracia, os destinatários do ato jurídico também se compreendem como seus autores. Contudo, alerta nosso filósofo que o paradoxo envolvendo uma intolerância que se encontra no âmago de toda tolerância "não se dilui inteiramente mediante a generalização recíproca da liberdade de religião, concebida em termos de um direito fundamental" (HABERMAS, 2007, p. 282). Esse paradoxo reaparece no próprio Estado constitucional quando, ao pretender garantir a tolerância, promove ações contra os chamados inimigos da constituição, isto é, quando a ordem constitucional é ameaçada, certas posturas não são toleradas em favor da manutenção da democracia.

Cabe aos órgãos do Estado constitucional definir quem vem a ser o inimigo da constituição, o que mais uma vez nos conduz ao perigo de uma determinação unilateral e autoritária capaz de estremecer as fronteiras da tolerância. Dessa forma, enquanto a tolerância religiosa tenta superar o paradoxo através de uma autodelimitação, a democracia, por sua vez, se vê "confrontada com o paradoxo da tolerância constitucional no próprio *médium* do direito" (HABERMAS, 2007, p. 283).

Para evitar uma proteção paternalista da constituição, nosso filósofo acredita na "auto-referencialidade do procedimento democrático, que se auto-instala na própria disputa democrática" (HABERMAS, 2007, p. 284) a qual deve ser transladada para "as interpretações corretas de uma determinação da constituição" (HABERMAS, 2007a, p. 284). A própria constituição deve prever quais os procedimentos a serem tomados para enfrentar um conflito de interpretação da constituição.

Para Habermas, o desafio é saber quando determinada situação exige um comportamento tolerante. A tolerância, compreendida como uma disposição para o tratamento paciente com os outros cidadãos, e não como uma exigência normativa, exige um comportamento de respeito para com o outro. De acordo com nosso pensador, a tolerância é responsável pela preservação de uma comunidade política pluralista, evitando seu dilaceramento diante dos conflitos provocados pelas diferentes visões de mundo que permeiam uma democracia.

A prática da tolerância deve ser exercida por quem tiver "argumentos subjetivamente convincentes para a rejeição de pessoas que seguem credos diferentes" (HABERMAS, 2007, p. 286), ou seja, para a recusa de convicções e práticas, deve haver bons motivos subjetivos para a dissonância cognitiva. Contudo, alerta nosso filósofo que os argumentos para a rejeição "não podem ser tidos como bons apenas de um ponto de vista subjetivo: eles têm de valer como legítimos perante a esfera pública" (HABERMAS, 2007, p. 287). Assim, além da

ISSN - 2447-7850 (online)

carga individual, a recusa exigível para que se tenha um comportamento tolerante, é necessária também a aceitação desses argumentos por outros cidadãos dentro da esfera pública. Nessa ótica, o preconceito não deve ser levado em conta para avaliação de um comportamento tolerante.

A busca de um comportamento tolerante exige a superação da discriminação. Para que se possa exigir tolerância diante da liberdade de religião é necessária a eliminação de preconceitos que acabam oprimindo uma minoria de crentes seguidores de outros credos.

3 O respeito mútuo entre religiosos e não-religiosos

Habermas ressalta que a tolerância não pode ser compreendida simplesmente como a virtude política no trato civil, em que pese haver uma semelhança com a definição de dever de civilidade formulada por John Rawls (2011), uma vez que tolerância com aqueles que pensam de modo diferente “não pode ser confundida com disposição de compromisso ou de cooperação” (HABERMAS, 2007, p. 290), pois somente se exige tolerância quando “as partes não buscam de modo razoável nem julgam possível uma união na dimensão de convicções conflitantes” (HABERMAS, 2007, p. 290), ou seja, clama-se pela tolerância quando o dissenso entre os cidadãos não consegue de forma harmônica acomodar-se na vida desses cidadãos que possuem compreensões divergentes que se repelem.

O tolerante deve ser capaz de superar os argumentos que levam à recusa do outro. Não se espera que o tolerante abra mão de suas convicções, mas que possa coabitá-las com as dos outros em harmonia, respeitando suas práticas com igualdade de direitos para todos, o que nos conduz a processos de adaptações cognitivas. De acordo com o nosso filósofo, a tolerância religiosa consegue fazer com que o dissenso que se apresenta como irreconciliável e permanente não venha a destruir a convivência em sociedade. Para Habermas, o Estado secular somente pode garantir a tolerância entre seus cidadãos “quando for capaz de assegurar, na esfera pública política, que o pluralismo de cosmovisões se desenvolva sobre a base do respeito mútuo” (HABERMAS, 2007, p. 293).

A neutralidade do Estado pode ser confirmada quando se assegura a liberdade de religião. Contudo, essa neutralidade é ameaçada frequentemente pelo predomínio de uma cultura da maioria que pode vir abusar de seu poder a fim de determinar, de acordo com seus próprios interesses, o que pode valer como a cultura política obrigatória para todos. Habermas afirma que a tolerância religiosa além de ser pioneira para o surgimento das democracias

ISSN - 2447-7850 (online)

também é um estímulo que direitos culturais sejam introduzidos, lembrando que a luta pelo reconhecimento de minorias religiosas na comunidade política desperta semelhante pretensão de inclusão em outros grupos discriminados. Sob o prisma de uma inclusão equitativa de todos os cidadãos "a discriminação religiosa, qualquer que seja ela, continua sendo discriminação, não se distinguindo de outros tipos de discriminação: cultural, linguística, étnica, racista, sexual ou física" (HABERMAS, 2007, p. 297), daí a propagação da tolerância religiosa ser compreendida como um modelo para a introdução de outros tipos de direitos culturais.

4 A função do Estado democrático no trato da tolerância religiosa

A crítica de Habermas se acentua ao que ele chama de caráter paternalista da tolerância. Nesse sentido, "paternalista é a unilateralidade da declaração de que o governante soberano ou a cultura majoritária por livre decisão está disposta a 'suportar' uma prática desviante da minoria" (HABERMAS, 2006, p. 28). Nesse sentido, a tolerância corresponde ao ato de suportar um fardo, assemelhando-se a que o nosso pensador chamou de "ato de misericórdia", como se fosse uma demonstração de concessão de um favor. A crítica volta-se justamente à arbitrariedade com que a autoridade fixa o limite do que deve ser tolerado. Para Habermas, em uma democracia, em que os "cidadãos se concedem reciprocamente os mesmos direitos, não há mais lugar para uma autoridade que possa fixar unilateralmente o limite daquilo que é tolerável" (HABERMAS, 2006, p. 28). A constituição de um Estado democrático possui grande responsabilidade no trato tolerante ao traçar os direitos fundamentais de liberdade e igualdade os quais devem ser seguidos por todos os membros da comunidade política (BORRADORI, 2004).

A própria constituição também deve estabelecer os procedimentos a serem adotados no caso de conflito de interpretação da constituição. De acordo com o nosso pensador, uma constituição democrática deve ser capaz de tolerar a resistência de dissidentes que lutam contra decisões que entendem injustas, ainda que produzidas de forma legítima. Para Habermas, o Estado democrático é responsável por desfazer o caráter paternalista da tolerância. Numa comunidade democrática, em que os cidadãos concedem direitos iguais uns aos outros, a tolerância deve ser estabelecida pelo diálogo. A solução para eventuais embates nos diálogos deve ser articulada racionalmente, havendo espaço para constante revisão de argumentos dos atores envolvidos. Dessa forma, os limites da tolerância "devem ser

ISSN - 2447-7850 (online)

estabelecidos pelos próprios cidadãos implicados por meio do uso público da razão. O único critério para estabelecer esses limites é o da prática da justificação pública aberta e inclusiva" (WERLE, 2008, p. 154).

A legitimidade se encontra no uso público da razão uma vez que será legítima a norma que pode ser reconhecida por todos os cidadãos quando fizerem o uso público da razão a fim de chegarem a um acordo racional sobre o que é discutido. Assim, a tolerância deve operar-se por meio do uso público da razão funcionando como uma forma de igualdade entre cidadãos, refletindo uma plena inclusão do outro (HABERMAS, 2002).

Em uma democracia, diante do pluralismo cultural, é necessário que haja espaço para relações de reconhecimento recíproco entre os diferentes cidadãos de modo que possa existir uma aproximação das variadas tradições e identidades para se garantir um trato reflexivo digno entre todos os cidadãos que se reconhecem como iguais. Nesse aspecto: "os limites da tolerância devem ser demarcados no plano horizontal dos cidadãos livres e iguais que se autocompreendem simultaneamente como destinatários e co-autores do direito" (WERLE, 2008, p. 154). Habermas ressalta a necessidade do reconhecimento recíproco entre os cidadãos como sujeitos iguais: "O princípio da tolerância só se livra da suspeita de ser uma tolerância arrogante, se as partes em conflito se colocarem em um plano de igualdade de condições e alcançarem um entendimento *recíproco*" (HABERMAS, 2009, p. 72). Daí a necessidade da espaços públicos de discussões, de forma que "o discurso religioso na esfera pública política precisa de tradução se o seu teor deve entrar e afetar a justificação e formulação de decisões políticas vinculantes que são impostas pela lei" (MENDIETA; VANANTWERPEN, 2011, p. 64). Para o nosso filósofo, em uma democracia, cabe aos próprios afetados participarem do processo que conduz à tomada de decisões, o que nesse caso nos leva a garantir espaço para que as minorias possam levantar seus argumentos, indo além da mera aplicação de uma norma, a fim de resguardar a liberdade de manifestação religiosa.

Habermas alerta que não se trata de uma valorização de uma forma de vida que pareça estranha ou de uma cultura em detrimento de outras, mas sim, que a tolerância corresponde a um respeito a visões de mundo que possam ser compreendidas como falsas, bem como, o respeito a costumes de vida que nos pareçam estranhos. Nosso filósofo acredita que a base para o reconhecimento mútuo entre cidadãos, a fim de promover a tolerância, se dá pela consciência da necessidade de se formar uma comunidade inclusiva de cidadãos com

ISSN - 2447-7850 (online)

iguais direitos, de modo que cada um deva prestar contas aos outros por suas manifestações e ações políticas.

No Estado democrático, a liberdade de religião deve ser concebida como um direito fundamental, de modo que as minorias religiosas deixem de ser meramente suportadas ou fiquem a cargo da benovolência de um governante. A definição do que deve ser tolerado só é possivel com a ajuda de um procedimento que seja deliberativo e inclusivo de todos os cidadãos, sem qualquer distinção, numa formação de vontade democrática.

5 Considerações Finais

No Estado democrático, cidadãos religiosos e cidadãos secularizados devem conviver em igualdade como membros participantes do processo de formação da vontade política. A ideia de democracia pressupõe a participação de todos os cidadãos, sejam eles religiosos ou não-religiosos. Não se pode restringir a participação política de determinado cidadão em razão de sua visão de mundo sob pena de impedir a ocorrência de uma contribuição que possa ser relevante para a sociedade. A neutralidade do Estado juntamente com o direito de liberdade de religião proporciona a todos os cidadãos a igualdade de participação e de direitos uma vez que não faz distinção entre religiosos e não-religiosos na comunidade política. Ao Estado cabe incentivar o trato cordial entre os cidadãos religiosos e os secularizados a fim de promover a tolerância entre ambos.

Para Habermas, a tolerância religiosa é a resposta para o fim dos conflitos oriundos da divergência quando a cosmovisões. A tolerância religiosa não deve ser confundida com indiferença, pois exige um esforço daquele que pensa diferente no sentido de proporcionar um trato respeitoso com aquele cujas posições rejeita. É necessário um exercício de superação de discriminação e de preconceitos com as pessoas em razão de divergências de visão de mundo a fim de implementar uma tolerância a qual o dissenso seja razoável entre aqueles que se contrapõem, sem, contudo, deixar de respeitar o indivíduo em sua alteridade.

Habermas diagnostica na atualidade um momento de escassez de recursos de solidariedade devido, em grande parte, à selvageria do capitalismo. Nosso pensador aposta em uma forma auto-reflexiva da religião, condenando o fundamentalismo religioso que dá as costas para a modernidade mantendo-se intolerante aos que professam outras crenças ou que não seguem nenhuma religião. Diante da ampliação e radicalização do fundamentalismo religioso, da proliferação da intolerância religiosa, das ações implacáveis de terroristas, do

ISSN - 2447-7850 (online)

agravamento das guerras relacionadas com a divergência de religião, entre outras ações que levam o ser humano a aniquilar o outro por razões ditas religiosas, a mudança de mentalidade com a assunção da postura pós-secular nos moldes do pensamento de Habermas mostra-se como um caminho inevitável a ser trilhado para que a humanidade consiga conviver pacificamente com seus pares.

Palavras-chave: Tolerância. Religião. Democracia. Estado. Habermas.

Referências

BORRADORI, Giovanna. **Filosofia em tempos de terror**: diálogos com Habermas e Derrida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **O Ocidente dividido**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006.

_____. **Entre naturalismo e religião**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

_____ . **Ay, Europa!** Pequeños escritos políticos. Madri: Trotta, 2009.

MENDIETA, Eduardo; VANANTWERPEN, Jonathan (Org.). **The power of religion in the public sphere**. Nova York: Columbia University Press, 2011.

RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WERLE, Denilson Luis. **Justiça e democracia**: ensaios sobre John Rawls e Jürgen Habermas. São Paulo: Singular; Esfera Pública, 2008.

VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES, RELIGIÃO, IDEOLOGIA DE GÊNERO

João José Barbosa Sana 158

Considerações preliminares

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as possíveis conexões entre a violência contra as mulheres e os impactos dos discursos de lideranças religiosas no agravamento ou não destas violências. Para o desenvolvimento dessa reflexão foram utilizadas fontes bibliográficas e dados sobre violência contra as mulheres que se encontram disponíveis no Atlas da Violência 2018[159].

Segundo informações do referido Atlas no ano de 2016, foram assassinadas 4645 mulheres. Em termos de índices, afirmam-se que foram assassinadas 4,5 por cada 100 mil mulheres.

Constata-se no período 2006-2016 foram assassinadas 48.701 mulheres no Brasil, registrando-se um crescimento de 15,3% no número de mortes neste período, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Assassinato de mulheres no Brasil

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
M[160]	4030	3778	4029	4265	4477	4522	4729	4769	4836	4621	4645

Fonte: Atlas da Violência 2016

Comparando os dados brasileiros num contexto de pesquisa internacional, verifica-se que o país ocupa a 5ª posição num ranking onde participam 83 países. Em outros termos, por aqui acontecem 48 vezes mais homicídios femininos do que no Reino Unido, 24 vezes mais

[158] Formado em filosofia, pedagogia e história, Mestre em Educação, Aluno Especial no Programa de Doutorado do Curso de História – UFES – 2018-2.

[159] Foi publicado em junho de 2018 e sua elaboração é de responsabilidade conjunta do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), do Governo Federal e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em www.ipea.gov.br. Acesso em 09.08.2018.

[160] Mulheres assassinadas ao longo de um ano.

ISSN - 2447-7850 (online)

do que na Irlanda ou Dinamarca e 16 vezes mais do que no Japão ou Escócia (WAISELFISZ, 2015).

Estas mulheres que morreram muitas vezes já foram vítimas de uma série de outras violências de gênero, tais como violência moral, patrimonial, física ou sexual. Uma parte significativa destas mulheres foram vítimas de feminicídio[161], posto que este não se constitui como uma morte por acaso, mas uma morte anunciada, "praticamente predestinada, a partir de violências mais cotidianas que muitas vezes deixamos de perceber" (MELLO, 2016, p. 187).

Em outros termos, muitas vidas de mulheres podem ser poupadas se conseguirmos desenvolver políticas públicas que favoreçam a desnaturalização de tais eventos e a efetiva afirmação dos direitos humanos das mulheres, em especial o direito à vida. Entretanto, também é necessário o questionamento sobre a origem de tais violências.

Ordem patriarcal de gênero: origem das violências

Vivemos num mundo marcado por uma ordem patriarcal de gênero que atribui qualidades positivas aos homens, e, na maioria das vezes, qualidades negativas às mulheres. Esta visão sexista é uma ideologia que reflete uma estrutura de poder distribuída de forma desigual, em prejuízo da mulher. Constata-se que o machismo, fruto dessa visão sexista, prejudica a homens e mulheres, porém as mulheres são mais desfavorecidas porque o desenvolvimento de sua razão e de sua capacidade de exercitar o poder é tolhido por essa ideologia (SAFFIOTI,2015).

Desta forma, mulheres são socializadas para adotarem comportamentos dóceis e apaziguadores. Elas devem permanecer no espaço privado, desenvolverem a sensibilidade, o cuidado e o zelo pelas responsabilidades do espaço doméstico. Aos homens cabem o desenvolvimento de atitudes agressivas e perigosas. Eles devem demonstrar força e coragem no cotidiano de suas ações no espaço público. Também cabe a eles, predominantemente, a responsabilidade pelo provimento das necessidades materiais do círculo familiar. (SAFFIOTI,2015).

Observa-se que a violência contra a mulher se estabelece nos marcos da dominação masculina e da submissão feminina. Os papéis estabelecidos para homens e mulheres

[161] Morte de mulher por sua condição feminina, por razões de gênero.

ISSN - 2447-7850 (online)

estimulam as relações violentas entre eles e demonstram que estas práticas resultam do processo de socialização das pessoas ao invés de serem frutos da natureza:

> [...] os costumes, a educação e os meios de comunicação tratam de criar e preservar estereótipos que reforçam a ideia de que o sexo masculino tem o poder de controlar os desejos, as opiniões e a liberdade de ir e vir das mulheres" (TELES, MELO, 2002, p.16).

Assim, não é difícil concluir que a violência contra as mulheres, sem prejuízo de uma análise mais aprofundada do tema, se assenta nos marcos dessa cultura patriarcal assimilada através do processo de socialização originado nas famílias e se reforça através da ação das instituições sociais, dentre elas, as Escolas e as Igrejas.

Muitas ações ao longo dos anos 1990 e 2000 foram realizadas no sentido da afirmação dos direitos humanos das mulheres, especialmente o direito à vida sem violência e o direito à igualdade de gênero incondicional. Neste sentido, protagonizadas pelos movimentos feministas e das mulheres. Também, a partir da articulação social destacam-se, dentre outras, as seguintes ações coordenadas pelo governo federal: a instituição de um plano nacional de educação em direitos humanos e a aprovação do Plano Nacional de Educação.

O Plano nacional de educação teve sua primeira versão elaborada no ano de 2006. Desde aquela época, embasado na declaração universal dos direitos humanos e na própria constituição de 1988, afirmou a dignidade da pessoa humana, sem quaisquer tipos de distinção, inclusive gênero e orientação sexual. Definiu como desafio o fortalecimento de uma cultura universal dos direitos humanos estabelecendo concepções, princípios e ações a serem implementadas em nível de educação básica e superior, assim como, na Educação Não-formal, na Educação dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e também junto aos profissionais que atuam na mídia. No plano fica patente o desenvolvimento de uma cultura humanitária abrangente à diversidade cultural e ambiental, assim como a equidade étnico-racial, de gênero e religiosa, dentre outras (BRASIL, 2013).

O Plano Nacional de Educação aprovado pelo Congresso Nacional (2014-2024), após amplo debate, aprovou 20 metas a serem implementadas no período. Foram aprovadas três diretrizes visando tratar as desigualdades educacionais e a qualidade da educação, assim como algumas voltadas para a valorização das (dos) profissionais da educação.

Nas diretrizes que tratam das desigualdades educacionais são enfatizados os desafios da promoção da cidadania e a superação de todas as formas de discriminação, notadamente, as de gênero, orientação sexual, raça e religião.

ISSN - 2447-7850 (online)

O debate desses documentos nacionais se reproduziu nos estados e nos principais municípios brasileiros, entretanto, o contexto em que o debate se deu foi diverso e subsidiou sua elaboração.

Quinalha considera que o Brasil se encontra em contexto de golpe político marcado pela corrupção, neoliberalismo e conservadorismo. O conservadorismo se caracteriza como desmonte da incipiente proteção social, que pode ser caracterizada como

> [...] restrição de direitos civis e políticos de setores mais vulneráveis da sociedade, minando os poucos mecanismos de proteção dos direitos humanos e aumentando o poder de agenda e veto dos setores religiosos fundamentalistas (...). Em nome de Deus é o lema que indica o tamanho do buraco em que estamos entrando, sobretudo mulheres, negros e LGBTS (QUINALHA, 2016, p.133).

Considera-se que no contexto atual existe uma aliança entre o conservadorismo e o fundamentalismo. Afinal, entende-se a postura fundamentalista como fechamento ao diálogo a partir do apego aos dogmas religiosos, considerados como verdades absolutas e indiscutíveis, que trazem como consequência atitudes de intolerância em relação aos que não professam o medo credo, o medo dogma e os mesmos valores (SILVESTRE, [s.d])

É neste contexto que se pode entender os impactos das discussões sobre ideologia de gênero trazidas à pública por instituições religiosas.

A ideologia de gênero, segundo determinada autoridade católica[162], teriam como objetivo “a impedir que as crianças aprendam que os seres humanos se dividem em dois gêneros: masculino e feminino”. Em outra parte do documento afirma-se que “essa ideologia desconstrói o que é nato e procura construir uma outra cultura assexuada na mente da pessoa, desmentindo o que a criança vê em si mesma e no outro”.

Seguindo essa mesma linha, Marisa Lobo afirma que a ideologia de gênero pretende destruir a família, através de estratégias de dominação política e subversão sexual, cultural e religiosa. Tal ideologia faz com que professores doutrinadores, o MEC e as famílias omissas tornam-se responsáveis

> [...] por colocar esta criança em contato com drogas, prostituição, atividade sexual precoce, aborto, sem ao menos saber a sua história e, dependendo dessa história, podem estar promovendo a instalação de uma frustração e uma dor inimaginável na vida da criança”. [163]

[162] Dom Luiz Mancilha Vilella - Declaração sobre Ideologia de Gênero, 2015.

[163] LOBO, Marisa. Ideologia de gênero: Por que a destruição da Família é tão visada?

ISSN - 2447-7850 (online)

Não é difícil imaginar o impacto dessas ideias nas discussões sobre os planos estaduais e municipais de educação. Aqui no Espirito Santo, ocorreram embates duríssimos que promoveram a retirada da expressão gênero dos textos das leis que aprovaram os planos, mesmo que a expressão gênero se referisse tão somente a gêneros alimentícios, e, desta forma, procuraram inviabilizar toda e qualquer discussão sobre relações igualitárias de gênero, diversidade sexual e enfrentamento a violência contra as mulheres.

Em contraposição a estas concepções, entende-se que os estudos de gêneros se constituem como uma categoria teórica, de análise histórica, que contribui para a compreensão dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres a partir do aprendizado que se realiza nos processos de socialização nos quais as pessoas se encontram inseridas ao longo de suas vidas:

> Falar de gênero em vez de sexo feminino ou sexo masculino tem, pois, implicações políticas e sociais. Seu conceito representa um marco decisivo na rejeição do determinismo biológico nas relações entre homens e mulheres na sociedade, imprimindo à identidade feminina e masculina um caráter histórico e cultural (NADER, 2014, p.15).

As reflexões/estudos sobre a categoria gênero são fundamentais para que se compreenda que a violência contra as mulheres, se assenta nos marcos da ideologia patriarcal de gênero que naturaliza a submissão e a inferiorização da mulher nos marcos da dominância masculina. Assim pode-se concluir que esta dominação/submissão não é “natural mas uma construção social. Feita tal desconstrução, torna-se possível pensar relações igualitárias entre homens e mulheres, sem abrir mão do reconhecimento das diferenças, quaisquer que sejam.

Considerações finais

Em nome de Deus, ao se posicionarem contra os estudos de gênero, as autoridades religiosas demonstram o desconhecimento desta categoria teórica, instrumento de análise indispensável à compreensão das questões relacionadas a violência contra as mulheres no contexto brasileiro. Mais do que isto, se posicionam na perspectiva de uma hermenêutica bíblica, conservadora e fundamentalista, que considera a mulher como inferior, com a tarefa fundamental voltada para a procriação e para o cuidado da família e da prole; reservam aos homens a tarefa do provedor. Teimam em não reconhecer as diferentes orientações sexuais,

ISSN - 2447-7850 (online)

e, mais do que isto, ao assumirem tal postura, correm o risco de legitimar todas as formas de violências, especialmente as violências contra as mulheres.

Frente a essa realidade complexa, os educadores e educadoras que atuam no campo do ensino religioso necessitam, mais do que nunca, promover o reconhecimento aos direitos humanos das mulheres, especialmente o direito à vida sem violência e o direito de todas as pessoas a viverem sem qualquer forma de discriminação.

Referências

BRASIL. **Atlas da violência 2018.** Rio de Janeiro: IPEA-FBSP.2018

BRASIL. **Plano nacional de direitos humanos**. Brasília: MJ/MED/SDH-ONU/UNESCO, 2013.

LOBO, Marisa. **Ideologia de gênero**: Por que a destruição da família é tão visada? Disponível em https//guiame.com.br/marisa-lobo/ideologia-de-genero-por-que-destruicao-da-failia-e-tao-visada.html. Acesso em 08.08.2018.

MELLO, Adriana Ramos de. **Feminicidio**. Uma análise sociojurídica da violência contra a mulher no Brasil. Rio de Janeiro: G Z Editora. 2016.

NADER, Maria Beatriz. Gênero e sexualidade. In: NADER, Maria Beatriz; RANGEL, Lívia de Azevedo Silveira. **Mulher e gênero em debater**. Representações, poder e ideologia. Vitória - ES: EDUFES, 2014.

SAFFIOTTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SILVESTRE, Armando Araújo. Fundamentalismo. Disponível em: www.infoescola.com. Acesso em 26.08.2018.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

VILELA, Dom Luiz Mancilha. **Declaração sobre ideologia de gênero**. Vitória: 2015. Disponível em: www.aves.org.br. Acesso em 08.08.2018.

WAISELFISZ, Júlio Jacob. **Mapa da violência 2015**. Homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: FLACSO, 2015.

ISSN - 2447-7850 (online)