

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO  
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

**EVANILSON ALVES DE SÁ**

**É POSSÍVEL TER RELIGIÃO E SER LAICO?  
A ESCOLA COMO ESPAÇO E TEMPO DE MEDIAÇÃO E  
COEXISTÊNCIA DE DISCURSOS SECULARES E RELIGIOSOS**

**RECIFE**

**2024**

**EVANILSON ALVES DE SÁ**

**É POSSÍVEL TER RELIGIÃO E SER LAICO?  
A ESCOLA COMO ESPAÇO E TEMPO DE MEDIAÇÃO E  
COEXISTÊNCIA DE DISCURSOS SECULARES E RELIGIOSOS**

A Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Religião.

Linha de Pesquisa: Campo Religioso Brasileiro, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Drance Elias da Silva.

**RECIFE**

**2024**

S111e Sá, Evanilson Alves de

É possível ter religião e ser laico? A escola como espaço e tempo de mediação e coexistência de discursos seculares e religiosos / Evanilson Alves de Sá, 2024.

247 f.

Orientador: Prof. Dr. Drance Elias da Silva.  
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.  
Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião. Doutorado em Ciências da Religião, 2024.

1. Religião nas escolas públicas - Pernambuco. 2. Direitos humanos - Educação. 3. Laicidade. I. Título.

CDU 291.4 (81) : 342.7

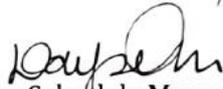
Lucia Freire Belian CRB4/1286

**EVANILSON ALVES DE SÁ**

**É POSSÍVEL TER RELIGIÃO E SER LAICO?  
A ESCOLA COMO ESPAÇO E TEMPO DE MEDIAÇÃO E COEXISTÊNCIA DE DISCURSOS  
SECULARES E RELIGIOSOS**

Tese aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Religião, Linha de Pesquisa: Campo Religioso Brasileiro, Cultura e Sociedade, na Universidade Católica de Pernambuco, pela seguinte Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura – Universidade de Pernambuco  
Avaliador Externo

  
Prof.ª Dr.ª Dayse Cabral de Moura – Universidade Federal de Pernambuco  
Avaliador Externo

  
Prof. Dr. Gilbraz de Souza Aragão – Universidade Católica de Pernambuco  
Avaliador Interno

  
Prof. Dr. Silveiro Leal Pessoa – Universidade Católica de Pernambuco  
Avaliador Interno

  
Prof. Dr. Drance Elias da Silva – Universidade Católica de Pernambuco  
Orientador

**RECIFE  
2024**

## RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender a religião nas suas relações com o espaço público, especialmente na Educação de Jovens e Adultos - EJA, para assim chegar à compreensão de como os discursos seculares e religiosos coexistem no ambiente educativo. Para, desse modo, comprovar a tese de que é possível ter religião e ser laico e que a escola é uma instituição privilegiada de mediação entre os discursos seculares e religiosos. Posteriormente, avaliar experiências dessa mediação na e pela prática pedagógica e afirmar que práticas sociais específicas, em interação e diálogo com outras práticas sociais também específicas, resultam na formação de sujeitos aptos a participar dos esforços de pacificação e diálogos construtivos entre não crentes e crentes. A metodologia, de paradigma qualitativo, foi desenvolvida por meio da análise de documentos, observação e entrevistas semiestruturadas aplicadas com professores, gestores e estudantes. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes (PE/BR), localizada na periferia urbana, em uma área de ocupação. Prosseguindo, passamos à apresentação dos principais referenciais teóricos que sustentam o nosso estudo, nossas intenções de pesquisa e os resultados delas decorrentes. Inicialmente, as nossas incursões se dirigiram à identificação de diversas concepções sobre laicidade, vinculadas aos processos históricos e seus contornos filosóficos, sociológicos, jurídicos e pedagógicos, para nos aproximarmos das concepções de laicidade colaborativa e de laicidade à brasileira. Doravante, destacamos alguns aspectos teóricos, a exemplo do conceito de *habitus* e as noções de estado, campo, capital e agente, que foram convertidos em categorias teóricas, assim, construíram-se em ideias-força a clarear os nossos objetivos de pesquisa. Adiante, passamos à teoria do discurso na perspectiva de Laclau e Mouffe, garimpando, assim, uma teoria para as análises dos dados. Em vista disso, procedemos à reflexão sobre o futuro da religião na contemporaneidade em cenário de mudanças e deslocamentos religiosos, para melhor compreender os sentidos dos trânsitos entre o fiel e o peregrino, do fiel ao fiel pela metade, do religioso ao espiritualizado, em contexto de religiões refeitas a partir de religiões pré-constituídas. Prosseguindo, buscou-se esclarecer sobre as concepções relativas aos direitos humanos, nas suas concepções universalistas, relativistas e crítica, tidas como necessárias à compreensão da Educação em Direitos Humanos (EDH), considerando suas características e afiliações teóricas, entre elas, com as pedagogias críticas. Destacamos, ainda, a EJA, seus aspectos históricos e o contexto de juvenilização de seus/as estudantes, para melhor compreender os sentidos e as negociações de sentidos que conformam a laicidade na prática pedagógica. Ainda, com base na pesquisa empírica e na triangulação dos dados com as opções teóricas acolhidas, apresentamos a confirmação de nossa tese e as possíveis contribuições para a compreensão da relação entre Estado e religião e como ela se projeta no campo educacional. Portanto, constatou-se que na escola convivem não crentes e crentes de diversas religiões e denominações. Entretanto, as religiões de matriz africana são invisibilizadas, seus adeptos são sigilosos, discretos, muito reservados, sentem-se alijados dos seus pertencimentos religiosos e não se identificam, não se assumem, por medo de discriminação e preconceito. Logo, para esses sujeitos, a escola não é laica. Sendo assim, concluímos que nela coexistem várias concepções de laicidade e que o diálogo inter-religioso é estimulado entre as denominações religiosas de matriz cristã, a qual, no contexto da laicidade à brasileira, qualificamos como uma laicidade incompleta ou pela metade. Finalmente, concluímos que, no ambiente escolar, ideia de que ter uma religião significa ser cristão católico ou evangélico não tem sustentação empírica.

**Palavras-chave:** direitos humanos; educação em direitos humanos; educação de jovens e adultos; juvenilização; laicidade do Estado; laicidade na educação.

## ABSTRACT

The research aimed to understand religion in its relationship with the public space, especially in Youth and Adult Education (EJA), in order to understand how secular and religious discourses coexist in the educational environment. In this way, the thesis was proven that it is possible to have religion and be secular and that the school is a privileged institution for mediation between secular and religious discourses. Subsequently, the experiences of this mediation in and through pedagogical practice were evaluated and the results were confirmed, and specific social practices, in interaction and dialogue with other specific social practices, resulted in the formation of subjects capable of participating in peacemaking efforts and constructive dialogues between non-believers and believers. The methodology, a qualitative paradigm, was developed through document analysis, observation and semi-structured interviews with teachers, administrators and students. The research was conducted in a school of the Municipal Education Network of Jaboatão dos Guararapes (PE/BR), located on the urban periphery, in an occupied area. Next, we present the main theoretical frameworks that support our study, our research intentions and the results that arise from them. Initially, our incursions were aimed at identifying various conceptions of secularism, linked to historical processes and their philosophical, sociological, legal and pedagogical contours, in order to approach the conceptions of collaborative secularism and Brazilian secularism. From now on, we highlight some theoretical aspects, such as the concept of habitus and the notions of state, field, capital and agent, which were converted into theoretical categories, thus, they were constructed as driving ideas to clarify our research objectives. Next, we move on to discourse theory from the perspective of Laclau and Mouffe, thus searching for a theory for data analysis. In view of this, we proceeded to reflect on the future of religion in contemporary times in a scenario of religious mutations and displacements, to better understand the meanings of the transitions between the faithful and the pilgrim, from the faithful to the half-faithful, from the religious to the spiritualized, in the context of religions remade from pre-established religions. Continuing, we sought to clarify the conceptions related to human rights, in their universalist, relativist and critical conceptions, considered as necessary to the understanding of Human Rights Education (HRE), considering its characteristics and theoretical affiliations, among them, with critical pedagogies. We also highlight EJA, its historical aspects and the context of Juvenilization of its students, to better understand the meanings and negotiations of meanings that shape secularism in pedagogical practice. Furthermore, based on empirical research and triangulation of data with the theoretical options adopted, we present the confirmation of our thesis and the possible contributions to the understanding of the relationship between State and religion and how it is projected in the educational field. Therefore, it was found that non-believers and believers of different religions and denominations coexist in the school. However, religions of African origin are invisible, their followers are secretive, discreet, very reserved, feel excluded from their religious affiliations and do not identify themselves, do not assume themselves, for fear of discrimination and prejudice. Therefore, for these subjects, the school is not secular. Therefore, we conclude that various conceptions of secularism coexist in it and that inter-religious dialogue is encouraged among religious denominations of Christian origin, which, in the context of Brazilian secularism, we qualify as incomplete or half-secularism. Finally, we conclude that, in the school environment, the idea that having a religion means being a Catholic or Evangelical Christian has no empirical support.

Keywords: human rights; human rights education; youth and adult education; juvenilization; secularism of the state; secularism in education.

## RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo comprender la religión en sus relaciones con el espacio público, especialmente en la Educación de Jóvenes y Adultos - EJA, con el fin de comprender cómo conviven los discursos seculares y religiosos en el ambiente educativo. De esta manera, probar la tesis de que es posible tener religión y ser laico y que la escuela es una institución privilegiada de mediación entre los discursos seculares y religiosos. Posteriormente, evaluar experiencias de esta mediación en y a través de la práctica pedagógica y afirmar que prácticas sociales específicas, en interacción y diálogo con otras prácticas sociales específicas, resultan en la formación de sujetos capaces de participar en esfuerzos de pacificación y diálogos constructivos entre no creyentes y creyentes. La metodología, basada en un paradigma cualitativo, se desarrolló a través del análisis de documentos, observación y entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes, directivos y estudiantes. La investigación se realizó en una escuela de la Red Municipal de Educación de Jaboatão dos Guararapes (PE/BR), ubicada en la periferia urbana, en un área ocupada. A continuación, presentamos los principales referentes teóricos que sustentan nuestro estudio, nuestras intenciones de investigación y los resultados resultantes de las mismas. Inicialmente, nuestras incursiones tuvieron como objetivo identificar diferentes concepciones sobre el laicismo, vinculadas a procesos históricos y sus contornos filosóficos, sociológicos, jurídicos y pedagógicos, con el fin de acercarnos a las concepciones de laicismo colaborativo y de laicismo al estilo brasileño. A partir de ahora destacamos algunos aspectos teóricos, como el concepto de habitus y las nociones de estado, campo, capital y agente, que fueron convertidos en categorías teóricas, constituyéndose así en ideas-fuerzas para clarificar nuestros objetivos de investigación. A continuación, pasamos a la teoría del discurso desde la perspectiva de Laclau y Mouffe, desarrollando así una teoría para el análisis de datos. Ante esto, procedemos a reflexionar sobre el futuro de la religión en la época contemporánea en un escenario de mutaciones y desplazamientos religiosos, para comprender mejor los significados de los tránsitos entre fiel y peregrino, de fiel a medio fiel, de lo religioso a lo espiritualizado, en un contexto de religiones rehechas a partir de religiones preconstituidas. A continuación, buscamos esclarecer las concepciones relativas a los derechos humanos, en sus concepciones universalistas, relativistas y críticas, consideradas necesarias para comprender la Educación en Derechos Humanos (EDH), considerando sus características y filiaciones teóricas, entre ellas, con las pedagogías críticas. También destacamos la EJA, sus aspectos históricos y el contexto de juventud de sus estudiantes, para comprender mejor los significados y las negociaciones de significados que configuran el secularismo en la práctica pedagógica. Además, a partir de investigaciones empíricas y la triangulación de datos con las opciones teóricas adoptadas, presentamos la confirmación de nuestra tesis y posibles contribuciones para comprender la relación entre Estado y religión y cómo se proyecta en el campo educativo. Por lo tanto, se encontró que en la escuela conviven no creyentes y creyentes de diferentes religiones y denominaciones. Sin embargo, las religiones de origen africano se vuelven invisibles, sus seguidores son reservados, discretos, muy reservados, se sienten alienados de sus afiliaciones religiosas y no se identifican, no se admiten, por miedo a la discriminación y al prejuicio. Por tanto, para estas materias la escuela no es laica. Por lo tanto, concluimos que en él coexisten varias concepciones de laicidad y que se fomenta el diálogo interreligioso entre denominaciones religiosas de origen cristiano, lo que, en el contexto del laicismo brasileño, calificamos como un laicismo incompleto o a medio formar. Finalmente, concluimos que, en el ámbito escolar, la idea de que tener una religión significa ser cristiano católico o evangélico no tiene sustento empírico.

Palabra clave: derechos humanos; educación en derechos humanos; educación de jóvenes y adultos; juvenalización; laicidad del estado; Laicismo en la educación.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CABC	Cruzada de Alfabetização Básica Cristã
CEB	Câmara de Educação Básica
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos
DCNEDH	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FONAPER	Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento Educacional Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PAPP	Projeto Administrativo, Político-Pedagógico
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
UNE	União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>DO PROCESSO DE SECULARIZAÇÃO À AFIRMAÇÃO E EFETIVAÇÃO DA LAICIDADE COMO PRINCÍPIO ESTRUTURANTE DO ESTADO MODERNO</b>	<b>25</b>
<b>2.1</b>	<b>Da intolerância à tolerância: um longo percurso. Qual o melhor jeito de se caminhar?</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>Incursões na Carta Sobre a Tolerância de Locke (1685-1689). Qual tese a epístola suscita sobre a tolerância?</b>	<b>27</b>
<b>2.3</b>	<b>Separação entre Igreja e Estado: diferentes sentidos, diálogos e negociações possíveis</b>	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>PERMANÊNCIAS, TRÂNSITOS E RECONFIGURAÇÕES DE CRENÇAS. DO FIEL AO PEREGRINO, DO PEREGRINO AO FIEL PELA METADE: CENÁRIOS QUE EXPRESSAM A RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO E MODERNIDADE</b>	<b>66</b>
<b>3.1</b>	<b>Conceito de campo, campo religioso, campo educacional e <i>habitus</i> em Bourdieu: aproximações com o objeto de pesquisa</b>	<b>67</b>
<b>3.2</b>	<b>Sentido literal, metáforas, metonímias e crises de sentidos: incursões na teoria do discurso na perspectiva de Ernest Laclau</b>	<b>83</b>
<b>3.3</b>	<b>A revolução democrática e a democracia radical: insurgência de uma nova lógica para o gerenciamento da ordem social</b>	<b>88</b>
<b>3.4</b>	<b>Permanência da religião na contemporaneidade: religião e modernidade, como se estabelece essa relação?</b>	<b>93</b>
<b>4</b>	<b>DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ESPAÇOS E TEMPOS DA PROTEÇÃO DA LAICIDADE COMO DIREITO</b>	<b>105</b>
<b>4.1</b>	<b>Diálogos ente as pedagogias críticas e a Educação em Direitos Humanos</b>	<b>105</b>
<b>4.2</b>	<b>Universalismo, relativismo e concepção crítica dos direitos humanos: do enfoque pluralista ao direito autoconstruído</b>	<b>109</b>
<b>4.3</b>	<b>Educação em Direitos Humanos e formação do sujeito de direito</b>	<b>119</b>
<b>4.4</b>	<b>Sobre o Estado Laico Brasileiro e a laicidade na educação</b>	<b>123</b>
<b>4.5</b>	<b>Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932): prenúncio da laicidade na educação</b>	<b>136</b>

<b>4.6 Interculturalidade e Educação Intercultural:</b> lutando sempre até que a dignidade se faça costume	<b>141</b>
<b>5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, ASPECTOS HISTÓRICOS E O NOVO CONTEXTO DE JUVENILIZAÇÃO: CENÁRIO PARA SE ENTENDER OS SENTIDOS E AS NEGOCIAÇÕES DE SENTIDOS QUE CONFORMAM A LAICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>155</b>
<b>5.1 O Crescimento Lento do Sistema Educacional Brasileiro:</b> da Educação de Adultos à Educação de Jovens e Adultos	<b>155</b>
<b>5.2 O movimento dos educadores e a expansão do sistema educacional</b>	<b>163</b>
<b>5.3 Educação Popular:</b> teoria educacional capaz de orientar quaisquer processos educativos	<b>166</b>
<b>5.4 A Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>175</b>
<b>5.5 Processo de Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos:</b> desafios e tensões na construção de uma nova identidade pedagógica	<b>179</b>
<b>6 CARTOGRAFIA DA DIVERSIDADE RELIGIOSA DO POVO BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>188</b>
<b>6.1 Nunca ouviu falar a palavra macumba.</b> Se for falar em religião, eu vou desligar. Eu não sei me ligar!	<b>188</b>
<b>6.2 Trajetórias escolares truncadas inseridas em contextos de exclusão social e negação de direitos</b>	<b>199</b>
<b>6.3 A pesquisa de campo:</b> quem são nossos sujeitos e como se comportam frente ao religioso	<b>208</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>225</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>232</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Uma história que embora se pareça com as de Trancoso<sup>1</sup>, **porém**, não é!

No final da década de 1980, ingressei em uma universidade pública, diga-se de passagem, que se afirmava como pública, gratuita e laica, ao mais belo exemplo proposto pelos Pioneiros da Educação Nova<sup>2</sup> (1932). Nela, essas expressões resplandecem ao lado do tripé ensino, pesquisa e extensão. Há quem questione, mas esse é o discurso que atravessa o cotidiano das instituições educativas encravadas no território nacional. Assim, seguimos com a nossa (minha) história.

No emaranhado de disciplinas do curso de Pedagogia, apareceram, de cara, os Fundamentos Filosóficos da Educação. Quem foram meus professores? Pergunta fácil e resposta também muito fácil: um pastor e um padre. Passando para Antropologia da Educação, duas disciplinas, dois ex-padres. No ciclo profissional, para não ser extenso, o mesmo esquema se seguiu.

Na minha formação de advogado, de forma mais branda, repetia-se o mesmo esquema. Desta vez, tínhamos alguns padres e pastores como colegas de turma. Segue-se o brocardo: nas instituições brasileiras, diga-se de passagem, laicas, quando a religião não entra pela porta da frente, entra pela de trás.

No exercício da profissão docente, por mais de trinta anos, não foram raras as vezes em que participei de missa e acompanhei procissão que iniciavam ou terminavam os seus percursos na escola. Também me recordo, sem muito esforço, que diante de uma cerimônia religiosa realizada em uma faculdade pública no Sertão de estado de Pernambuco, na qual lecionei por mais de dez anos, um aluno do curso de História me perguntou: professor, o Estado não é laico? Dessa vez, encontrava-me diante de uma pergunta fácil, porém de resposta difícil.

Observando que o silêncio, por vezes eloquente, não daria resposta plausível, por força do hábito, respondi: entendendo sua pergunta, podemos discuti-la em sala de aula. Uma boa reflexão!

---

<sup>1</sup> História de Trancoso é um termo êmico utilizado em boa parte do Nordeste brasileiro para referir-se a contos da literatura oral, inclusos no que se convencionou chamar de cultura popular. Essas narrativas foram ao longo dos anos tomando forma de práticas recreativas, entendidas na tradição como passatempo tanto no âmbito da vida privada familiar quanto em alguns espaços coletivos (Oliveira, 2019).

<sup>2</sup> Documento assinado por 26 educadores brasileiros e regido por Fernando de Azevedo no ano de 1932, que recebeu o nome de “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. O manifesto tinha como objetivo estabelecer uma nova educação laica, pública, obrigatória e gratuita.

Na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, quando me aproximei dos estudos sobre a Educação em Direitos Humanos, mais uma vez deparei-me com documentos e produções acadêmicas que, por diversas vezes, reiteram que o Estado brasileiro é laico e que os processos educativos, em princípio, também são laicos.

Voltando à minha formação de advogado, em conclusão, do ponto de vista jurídico formal o Estado brasileiro de fato é laico. Não restam dúvidas! Não obstante, na sua estrutura, ele alberga o princípio da laicidade e protege a liberdade religiosa como direito, propondo mecanismos disponíveis à sua proteção e efetivação. Seguindo com o trocadilho – perguntas fáceis, respostas difíceis –, essas perguntas seguiram-me e seguem me inquietando.

Por esses motivos acima expressos, entre outros, decidi ingressar no programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, na linha de pesquisa: Campo Religioso Brasileiro, Cultura e Sociedade, com a pretensão de aprofundar conhecimentos, em âmbito acadêmico, sobre a relação Estado e religião em espaço público estatal. Para assim, afastando-me de preceitos teológicos e prescritivos, à luz dos princípios e diretrizes da Educação em Direitos Humanos – EDH, investigar, identificar e compreender, na perspectiva do nativo que habita diuturnamente o espaço escolar, qual sentido ou quais os sentidos são atribuídos à laicidade, como os discursos seculares e religiosos circulam no ambiente de escolarização, como negociam sentidos e condições de coexistência e compatibilidade no mesmo espaço e tempo. Portanto, segue-se com o desafio de identificar as diferentes noções acerca da laicidade que circulam na escola e inventariar os seus diferentes sentidos.

Partindo da **tese** que pretendemos defender, a de que é possível ter religião e ser laico e que a escola deve ser um espaço privilegiado de mediação entre os discursos seculares e religiosos, pretende-se identificar e descrever como a laicidade é concebida, apropriada e utilizada por professores/as e estudantes em contextos educacionais concretos. Objetiva-se também identificar, descrever e avaliar experiências concretas dessa mediação na e pela prática pedagógica e afirmar que práticas sociais específicas, em interação e diálogo com outras práticas sociais também específicas, resultam na formação de indivíduos aptos a participar dos esforços de pacificação e diálogos construtivos entre não crentes e crentes.

Segundo Giumbelli (2024), a laicidade é uma noção e um conceito sujeito a definições variadas, constituindo-se, assim, em um termo compartilhado nos âmbitos das pesquisas acadêmicas e nos empreendimentos que sustentam as políticas sociais. Portanto, no âmbito acadêmico, é tomada como conceito e, conseqüentemente, no âmbito das políticas sociais é tomada como princípio. Desse modo, define-se a laicidade como um dispositivo que envolve o

Estado em suas concepções e nos seus ditos arranjos políticos. “Mais especificamente, a laicidade, quando adotada, empreende alguma forma de separação entre Estado e religião [...]” (Giumbelli, 2024, p. 11).

Frente ao exposto, assumimos que a compreensão acima coaduna-se com as demais acepções com as quais trabalhamos a laicidade, que ora se apresenta como conceito, noção e princípio e, ainda, por vezes, como um dispositivo político, jurídico e pedagógico que orienta a distinção entre o que cada sociedade ou cultura define como secular ou religioso.

Consequentemente, dando-se margens à suposição de que não existe uma única maneira para se efetivar a pretensão de separação entre Estado e religião “[...] o que significa vislumbrar a laicidade como constitutivamente plural, condição evidenciada pelo contraste entre intervalos históricos e entre configurações nacionais [...]” (Giumbelli, 2024, p. 11). Assim sendo, a laicidade configura-se em um conceito, noção ou princípio que pretende decifrar distintos arranjos e configurações, nos quais se encontram envolvidos Estado, religião e sociedade.

Portanto, para uma abordagem mais consistente sobre a questão, Giumbelli (2024) destaca como prudente abster-se de enquadramentos teleológicos e/ou normativos, para assim, de forma plural, entender os diferentes sentidos que comporta a laicidade, considerando-se, para tanto, sua polissemia e os contextos nos quais ocorreram diferentes processos de ressemantização.

Mariano (2011), ao examinar o debate sociológico sobre o conceito de secularização o compara ao de laicidade, observando que o cenário atual se encontra atravessado por intensos embates na esfera pública desencadeados por grupos não cristãos, cristãos e laicos a respeito do lugar e do papel da religião, da laicidade estatal e dos direitos humanos na sociedade brasileira. Por isso, afirma que existem evidentes conexões entre modernização e secularização. Sendo assim, observa que o pluralismo enfraquece a plausibilidade da religião e, dessa maneira, observa que a laicidade à brasileira tem seus próprios limites, que decorrem da relação estabelecida ente Estado e Igreja desde o início da colonização.

Por sua vez, Casanova (1994), na sua tipologia<sup>3</sup> sobre a secularização, destaca três proposições diferentes; não obstante, irregulares e desintegradas, que denotam diferentes sentidos atribuídos ao processo de secularização em contextos concretos, quais sejam: a secularização como diferenciação de esferas seculares das instituições e normas religiosas; a secularização como declínio das crenças e práticas religiosas; e a secularização como

---

<sup>3</sup> Todas as classificações e tipologias, no campo das ideias, são necessariamente reducionistas. (Gadotti, 2000, p. 6).

marginalização da religião para a esfera privada. Por fim, esclarece que a compreensão da secularização como diferenciação funcional entre esferas seculares e religiosas corresponde à proposição mais plausível da tese da secularização.

Em vista disso, no corpo deste trabalho, também destacamos outros autores, a exemplo de Regina e Vieira (2010, 2011); Azevedo (2010); Ranquetat Júnior (2016); Mariano (2011); Casanova (1994); Giumbelli (2024) e Catroga (2010), que, enaltecendo suas ressalvas, aproximam-se na compreensão de que a laicidade se apresenta como conceito, princípio ou noção. Portanto, não comporta um conceito monolítico, dado ao seu caráter polissêmico e aos sucessivos processos de ressemantização e deslocamentos, inseridos em diferentes processos históricos, nos quais ganhou sentidos diversos.

Dessa forma, os autores retrocitados enaltecem a concepção da laicidade enquanto dispositivo operacional – funcional – que favorece a distinção entre o secular e o religioso, portanto, aproximam-se da perspectiva defendida por Berger (1985) no seu *Dossel Sagrado*.

Conseqüentemente, observa-se que a religião é parte integrante da formação humana e, sendo assim, a sociedade brasileira traz, em si, a diversidade religiosa como uma das suas marcas fundamentais. Portanto, frente a essa assertiva, somos provocados a perguntar: como discutir a laicidade da educação no amplo contexto de secularização (Berger, 1985, 2017) considerando as diversidades existentes no território nacional?

Para tanto, infere-se como necessário reconhecer e considerar que o Estado dito laico e pluriconfessional não se declara adepto de nenhum credo, possibilitando, assim, no âmbito de suas pretensões, uma convivência pacífica e harmoniosa entre as diversas crenças e não crenças que transitam na esfera pública. A fim de reconhecer as particularidades existentes em cada cultura, entre elas a religiosa, desperta-se o diálogo intercultural em seus sistemas de crenças, como estratégia para a (re)aproximação de culturas diversas e o diálogo inter-religioso; não obstante, como estratégia de aproximação das diferentes religiões ou denominações religiosas. Sendo assim, a interculturalidade caracteriza-se por permitir a convivência consciente entre culturas ou traços culturais diferentes, numa mesma cultura, pelo diálogo crítico entre elas.

Nessa mesma tessitura, ainda somos instados a perguntar: o que se entende por diálogo inter-religioso? Como se processa o diálogo inter-religioso no ambiente escolar? Como se relaciona a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, sob perspectiva de afirmação e efetivação da educação laica, a partir dos paradigmas, princípios e diretrizes da Educação em Direitos Humanos - EDH?

Sob essa ótica, compreendem-se por EDH os processos educativos fundados nos direitos humanos, os quais têm a cultura dos direitos humanos como conteúdo. Portanto, a

conversão das lutas pelos direitos humanos e de suas conquistas condensadas em normas regulatórias mais bem sistematizadas consolidou a cultura dos direitos humanos. Sendo assim, ao que se expõe, as referidas lutas e conquistas resultaram em marcos históricos que assinalam a institucionalização desses direitos, a exemplo: o *Bill of Rights* das Revoluções Inglesas (1640 e 1688-89); a *Declaração de Virgínia* (1776) no processo da independência das treze colônias frente à sua metrópole inglesa, do qual surgiram os Estados Unidos como nação; a *Declaração do Homem e do Cidadão* (1789), no âmbito da Revolução Francesa. Nesses três documentos, foram afirmados direitos civis e políticos, sintetizados nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade (Brasil, 2012).

Portanto, no âmbito dessa referida cultura, destaca-se a laicidade como direito que se afirma no âmbito do Estado moderno, como estruturante do sistema de direito, passível, quem sabe, de efetivação ou, minimamente, operar como dispositivo político, jurídico e pedagógico que possibilita a distinção entre o secular e o religioso. Sendo assim, consonante com a perspectiva que assumimos neste trabalho, destacamos que o conhecimento de diferentes concepções sobre os direitos humanos se faz necessário ao entendimento da Educação em Direitos Humanos.

Com esse propósito, teve-se, por bem, a opção de se trabalhar com as perspectivas universalista, relativista e crítica dos direitos humanos. Nesse contexto, inclinamo-nos para a teoria crítica dos direitos humanos, o que se justifica pela disseminação da teoria universalista dos direitos humanos no corpo das declarações e tratados de direitos humanos, assim como, em diversos textos normativos e acadêmicos editados no nosso país e, em contraposição, possibilita a crítica ao universalismo e a interdependências desses direitos frente à realidade cultural, social e econômica. Nesse caso específico, ainda se pretende aproximar o diálogo com as Ciências da Religião, trazendo-se à tona os discursos acerca da laicidade do Estado e da laicidade na educação.

Portanto, em conclusão, acrescenta-se que as diferentes teorias sobre os direitos humanos resultaram em contribuição aos processos de afirmação e efetivação desses direitos. Primeiramente como conjunto de princípios que alicerçaram diferentes Estados na formulação de suas normas de direito interno. Em um segundo momento, inseridos na luta pela união entre os Estados, vislumbram possibilidades da universalização de bens e direitos que gravitam como essenciais à proteção da dignidade da pessoa humana e na salvaguarda de direitos de pessoas e de intuições que emergiram como sujeitos de direitos; contudo, não são capazes de obrigações correlatas, a exemplo das pessoas com deficiências, animais e a natureza.

Embebidos nessa lógica, metaforicamente, é que se concebe os direitos humanos como ‘diamante ético’<sup>4</sup>, que se reflete nas lutas travadas pela efetivação de direitos proclamados, por sua ampliação e pela garantia e efetivação de novos direitos. Por assim dizer: ‘até que a dignidade se faça costume’. Nesse enredo, a EDH se faz presente, integrando o amplo direito à educação, enquanto possibilidade que enseja nos/as estudantes o conhecimento do direito e dos mecanismos necessários à sua proteção e promoção. Diga-se de passagem, no tripé conhecer-protetor-promover os direitos humanos, acomoda-se a formação do sujeito de direito.

Dessa feita, compreende-se que a EDH perpassa diferentes práticas sociais e as práticas pedagógicas, no espaço escolar, têm prevalência. Não obstante, entendemos, como Souza (2007, p. 10), que a prática pedagógica configura a “[...] ação social coletiva da instituição na qual se inter-relacionam, conformando uma unidade: a prática docente, discente, gestora e epistemológica, permeadas pela afetividade na busca de garantir a construção da humanidade do ser humano [...]”.

Ao que se explica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DCNEDH), Resolução n.º 1/2012, do Pleno do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012), estabelecem que, internacionalmente, os direitos humanos compreendem um complexo de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, coletivos, transindividuais ou difusos, os quais referem-se à necessária promoção da dignidade humana. Sendo assim, a EDH apoia-se, fundamentalmente, nas seguintes dimensões: é uma educação em valores, permanente, continuada, global e voltada para a mudança cultural, para assim atingir corações e mentes. Portanto, não se restringe à instrução e, sendo assim, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Entretanto, objetiva a formação para a vida e para a convivência, nos níveis regionais, nacionais e planetário, balizada pelo pleno exercício dos direitos humanos. Destacadamente, a escola passa ser compreendida como espaço para o exercício de direitos e de acolhimento físico e emocional para os estudantes e profissionais que nela estudam e trabalham.

A pesquisa teve como pretensão compreender como a escola incorpora a laicidade aos processos educativos formais, destinados às pessoas jovens-adultas em processo de escolarização, bem como investigar como se efetiva na escola pública o ensino pautado na laicidade, sem privilegiar rituais típicos de grupos religiosos, como orações e gestos que dificultem o respeito e o conhecimento da pluralidade religiosa.

---

<sup>4</sup> Expressão empregada por Joaquim Herrera Flores (2006).

Aspira, também, discutir sobre as possibilidades da efetivação da escola como um espaço pedagógico laico para todos, garantindo a diversidade cultural-religiosa, a superação de preconceitos e de discriminação. Ainda, nesse mesmo enredo, analisar na prática pedagógica sobre os diferentes sentidos que os sujeitos atribuem à laicidade, e como esses diferentes sentidos interagem, articulam-se, evidenciam-se e negociam o sentido ou os sentidos que assume a laicidade na estruturação dos processos educativos.

A Educação de Jovens e Adultos, espaço empírico no qual desenvolvemos nossa pesquisa, deverá respeitar os ‘tempos humanos’ dos educandos, que nem sempre coincidem com os tempos de frequentar a escola e se adequar às suas rotinas. Portanto, em se tratando de pessoas jovens-adultas em processo de escolarização, sustenta-se ser preciso convencer o estudante de que é possível retornar à escola, mas, para isso, faz-se necessário convencê-lo de que ele é capaz de aprender, uma vez que, na maioria das vezes, o/a estudante passa a frequentar, no turno da noite, a mesma escola na qual (re)produziu uma história de fracasso.

Partimos da premissa de que a EDH compreende um conjunto de práticas educativas alicerçadas nos direitos humanos, tendo como objetivo a formação do sujeito de direito. Logo, entende-se por direitos humanos aqueles essenciais à proteção da dignidade humana, que se consolidam na cultura dos direitos humanos. Ao passo que currículo corresponde às “[...] representações simbólicas da cultura a ser selecionada para ser trabalhada na escola [...]” (Bonafé, 2015, p. 107).

Na investigação, buscou-se compreender a laicidade nas suas diversas perspectivas, destacando como ela se apresenta nas concepções dos sujeitos concretos que se articulam e se relacionam no interior da instituição educativa, mediatizados pelo currículo e demais documentos que caracterizam a escola como instituição social complexa. Portanto, defende-se a reflexão sobre a laicidade a partir do ponto de ‘vista nativo’, ou seja, considera-se a laicidade a partir do ponto de vista dos seus agentes, sejam esses religiosos ou laicos.

Segundo Viveiros de Castro (2002), o nativo não precisa ser especialmente selvagem, ou tradicionalista, tampouco natural do lugar onde o pesquisador o encontra; o pesquisador não precisa ser excessivamente civilizado, ou modernista, sequer estrangeiro ao povo sobre o qual discorre. Os discursos do pesquisador e, sobretudo o do nativo, não são forçosamente textos: são quaisquer práticas de sentido. O essencial é que o discurso do observador estabeleça uma certa relação com o discurso do observado.

Assim, propõe-se que a nossa reflexão sobre a laicidade se assente em modelos concretos, ultrapassando o modelo abstrato e normativo, destacando “[...] como os atores sociais contextualizados se apropriam destas normas consagradas como ‘regime laico’ em

função dos seus interesses e projetos [...]” (Camurça, 2017, p. 859). Consequentemente, o mesmo autor ainda se propõe a refletir como se estabelece a relação entre a religião e o Estado no Brasil. Esforçando-se para se abster dos enquadramentos teológicos e normativos que expressam situações de ‘laicidades desiguais’, e, tendo-se em vista a polissemia do termo laicidade, propõe para a sua melhor compreensão o enfoque pluralista. Finalmente, informa que, do ponto de vista histórico, na França, o Estado laico se regulou em oposição à religião e, nos Estados Unidos da América, o Estado laico se modelou a partir das religiões.

Isto posto, informamos que não temos a pretensão de enveredar por estudos exaustivos com vistas ao aprofundamento, via estudos comparados, acerca dos modelos de laicidades norte-americano e francês, mas apenas destacar que cada país desenvolve o seu próprio modelo de laicidade, com aproximações e distanciamentos frente aos demais, para assim, adiante, caracterizarmos a laicidade à brasileira a partir de suas próprias características, resguardando-se o seu caráter colaborativo. Assim, propõe-se que a reflexão sobre a laicidade se assente em modelos concretos, ultrapassando o modelo abstrato e normativo, destacando como os agentes sociais em contextos concretos apreendem os regramentos que consolidam o regime laico, em função de suas pretensões e projetos.

Em seguida, destacamos o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que, segundo Vidal (2013), evidencia a gênese do discurso pela democratização do ensino, ao passo que enaltece as condições históricas nas quais emergem os processos de enunciação desse discurso nas redes de sociabilidade que, constantemente, reinventaram o ‘jogo do poder’. Nesse sentido, destacamos a importância do referido documento para a introdução do princípio da laicidade no ideário pedagógico nacional, bem como os movimentos dos educadores, entusiasmos, otimismo e realismo pedagógico, nos quais o dito manifesto se insere (Paiva, 1973).

No que se refere a nossa pesquisa, elegemos como objetivo geral investigar como se relaciona a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos - EJA, na perspectiva de afirmação e efetivação da laicidade do Estado, a partir dos paradigmas da Educação em Direitos Humanos. Portanto, observa-se, no objetivo geral acima formulado, que a laicidade se constitui na categoria teórica central da estruturação deste trabalho. Para sua definição, recorreremos à bibliografia disponível, necessária, mas não suficiente, com o objetivo de aprofundá-la no ambiente acadêmico e nas relações com o espaço empírico. Lévinas (2005, p. 230) discorre que “[...] o ausente da ciência inacabada está, doravante, presente na abertura do mundo à investigação [...]”.

Pondera-se que, perante o Ordenamento Jurídico Brasileiro, a laicidade se encontra protegida como um direito humano fundamental e, no ambiente escolar, afirma-se pela vedação

ao proselitismo, o qual poderá se manifestar em constrangimento à liberdade religiosa, potencializando diferentes formas de discriminação sociocultural. Sendo assim, por ignorar a diversidade, o proselitismo parte do credo de que existe apenas uma verdade no campo religioso.

Nesse contexto, a escola - compreendida enquanto uma organização social complexa, destinada à socialização e à construção de conhecimentos, responsável pela garantia dos direitos de aprendizagens dos estudantes – configura um espaço privilegiado para o aprendizado e vivências dos direitos humanos, entre eles a laicidade que se vincula ao direito à diversidade e à diferença. Assim, infere-se que analisar como se efetiva, na escola pública, o ensino pautado na laicidade, sem privilégios a rituais típicos de grupos religiosos, como orações e gestos que dificultem o respeito e o conhecimento da pluralidade religiosa como direito; e esclarecer como a escola poderá se constituir em um espaço pedagógico laico para todos, garantindo a diversidade cultural-religiosa, a superação de preconceitos, de discriminação, promoveram as condições desta investigação, e neles reside a importância deste trabalho para o Campo Religioso Brasileiro e, conseqüentemente, a sua contribuição para os objetivos do PPGCR/UNICAP.

Acrescenta-se que o art. 10, da Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, determina aos sistemas de ensino e às “[...] instituições de pesquisa fomentar e divulgar estudos e experiências bem-sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos [...]” (Brasil, 2012). Assim, a EDH se assenta nos paradigmas das pedagogias críticas, propõe processos metodológicos ativos, dialógicos, críticos e reflexivos, estimulando o protagonismo do/a estudante e aguçando a sua capacidade de entendimento da realidade na qual se encontra imerso com vista à sua transformação.

Sendo assim, a EDH elege como ponto de partida – marco referencial – o ideal de uma sociedade que respeite integralmente os direitos humanos como premissa para se alcançar a justiça social. Como diagnóstico, identifica-se uma sociedade que viola diuturnamente os direitos humanos e busca, por meio da intervenção pedagógica, mecanismos que proporcionem o conhecimento do direito e dos procedimentos necessários à sua proteção e promoção, no contexto do exercício da cidadania ativa. Portanto, a cidadania ativa consiste em práticas que possibilitam o exercício sistemático dos direitos conquistados, inseridas na luta pela ampliação de novos direitos.

Nesse contexto, advoga-se que a EDH enfrenta os seguintes desafios: inserção do estudo sobre a cultura dos direitos humanos na formação docente; valorização do profissional da

educação; socialização de estudos e experiências exitosas vivenciadas no âmbito da EDH; o respeito à diversidade; a participação democrática; a produção de materiais pedagógicos; destacar a relação existente entre a EDH, a mídia e as tecnologias da informação e da comunicação; e a efetivação do diálogo intercultural (Brasil, 2012).

Com a pretensão de incorporar em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica o estudo dos conteúdos e/ou temáticas da EDH, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (Brasil, 2007) determina que a EDH tome como referência os seguintes princípios: a educação básica como um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais; o papel fundamental da escola na formação de uma cultura dos direitos humanos, que deverá conceber a EDH de forma articulada no enfrentamento ao racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira; a educação intercultural e de diálogo inter-religioso, como conteúdos inerentes à EDH, que devem permear o currículo, não devendo ser reduzida à disciplina ou a uma área curricular específica.

A nossa opção em pesquisar na Educação de Jovens e Adultos, Modalidade de Ensino destinada às pessoas maiores de quinze anos que não concluíram o Ensino Fundamental, bem como àquelas maiores de dezoito anos que não concluíram o Ensino Médio, deu-se porque se pressupõe que esses sujeitos, nas suas trajetórias humanas, vivenciaram alguma experiência religiosa e, a partir das suas experiências concretas, compreender quais sentidos ou significados atribuem à diversidade religiosa e à liberdade religiosa. Os significados, portanto, “[...] são construídos, produzidos pelos sujeitos no interior da cultura, no interior de sistemas de representação.” (Oliveira, 2018, p. 16).

Ao discorrer sobre as diferenças existentes entre pluralidade religiosa e pluralismo religioso, Mallimaci (2010) destaca que a pluralidade religiosa faz menção à existência de vários pontos de vista acerca da liberdade de ação das organizações ou grupos religiosos. Por sua vez, o pluralismo religioso presume o amplo reconhecimento por parte da sociedade e do Estado das diversas entidades e grupos religiosos.

Nesse percurso, contamos com teóricos afeitos à área de Ciências da Religião, bem como, de forma mais ampla, com teóricos que se vinculam às Ciências Humanas e Sociais, doravante referenciados, destacando que eles apresentam os principais conceitos e categorias teóricas necessários ao desenvolvimento deste trabalho. Como base nos referidos preceitos teóricos, elegemos os nossos ‘santos padroeiros’<sup>5</sup>, com a suposta pretensão de encontrar o

---

<sup>5</sup> Expressão empregada pelo Professor Gilbraz Aragão em sala de aula, 2021.

melhor caminho, que poderá compreender a ‘terceira margem’<sup>6</sup>, feita e refeita enquanto se caminha, consolidando-se, assim, em ‘intensidade dramática com tom de poesia’.

Sobre a construção metodológica, elegemos o paradigma qualitativo por partir do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado, o qual não se deixa conhecer de modo imediato e, sendo assim, precisa ser desvelado.

No entendimento de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possibilita alcançar objetos e acontecimentos para, por meio do esforço intelectual, organizá-los como dados. Os dados, por sua vez, incluem os elementos necessários para se aprender adequadamente sobre aspectos que se voltam para a vida e para a realidade concreta, a qual se pretende explorar e conhecer. Eles ligam o pesquisador ao mundo empírico e, quando sistematicamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Sendo assim, observa-se que os dados não se restringem àquilo que se recolhe no decurso de um estudo, mas às maneiras como as coisas se apresentam quando abordadas com a intenção de investigação.

Gamboa e Santos Filho (2001) compreendem um paradigma como uma lógica reconstituída ou uma maneira de ver, decifrar e analisar a realidade. Nessa acepção, os autores defendem a tese da ‘unidade de paradigmas’ entre os métodos quantitativos e qualitativos em investigações nas ciências sociais. Portanto, preceituam ainda que eles não são inconciliáveis, ao contrário, “[...] estão intimamente imbricados e, conseqüentemente, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem em oposição epistemológicas [...]” (Gamboa; Santos Filho, 2001, p. 51). Prosseguindo, os mesmos autores, em atenção ao atual estágio de desenvolvimento do conhecimento humano, defendem como sensato que se admita e se adote a articulação e a complementaridade de paradigmas, defendendo, para tanto, que, pragmaticamente, a unidade de paradigmas pode contribuir para o avanço do conhecimento humano, cujos intentos não podem ser alcançados por único paradigma.

Ao que se expõe, infere-se que uma pesquisa quantitativa poderá se constituir em lastro no qual se ancora uma investigação qualitativa, ou seja, no âmbito das pretensões de uma pesquisa qualitativa se insurgem realidades passíveis de quantificação. Mediante o exposto, compreendemos que a metodologia compreende o caminho, o percurso, bem como o

---

<sup>6</sup>A Terceira Margem do Rio é o conto mais famoso e uma das obras mais influentes de Guimarães Rosa. Lançado em 1962, narrado em primeira pessoa pelo filho de um homem que decide abandonar a família e toda a sociedade para viver dentro de uma pequena canoa num imenso rio.

instrumental próprio com o qual se pretende abordar a realidade. Sendo assim, além de concepções teóricas, congrega o conjunto de técnicas que possibilitam a compreensão da realidade e o potencial criativo do pesquisador.

Portanto, ressalta-se que nem a teorização nem a prática de pesquisa são isentas de interesses e preconceitos, bem como de incursões subjetivas, sendo assim, as metodologias qualitativas de pesquisa são definidas “[...] como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais.” (Minayo, 1994, p. 12).

Por fim, realizadas as devidas considerações sobre pesquisa qualitativa aprendida dos autores<sup>7</sup> referenciados, elegemos o paradigma qualitativo como base deste estudo por ser este o que melhor se aproxima do nosso objeto de pesquisa e da realidade empírica a ser investigada.

O espaço empírico investigado incidiu sobre uma escola que oferta o 1º e 2º Segmentos da Educação de Jovens Adultos – EJA, etapa de ensino equivalente ao Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Na seleção da escola, foram consideradas as condições de acesso; a territorialidade; a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa; e a aceitação do objeto de pesquisa. A escolha da escola foi processada por meio da análise da Ficha de Perfil das Escolas da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes (PE) que ofertam a EJA, incidindo, portanto, sobre aquela que oferta os dois segmentos e conta com o maior número de estudantes matriculados.

Após a definição da escola, no desenvolvimento da pesquisa, passamos a análise de documentos, com especial atenção para o Projeto Político-Pedagógico da escola, com o objetivo de compreendermos como esse documento incorpora o princípio da laicidade do Estado e como vincula os processos educativos à perspectiva de afirmação e efetivação de uma escola laica.

Nesta busca, compreende-se por documento qualquer marca do passado que pode servir para a comprovação que, por sua vez, inclui os documentos escritos, os de natureza iconográfica e cinematográfica, entre outros, como objetos do cotidiano e elementos folclóricos. Portanto, a análise preliminar de um documento deverá ser submetida aos seguintes critérios: o estudo do contexto no qual o documento foi produzido; o/a autor/a e os atores/as sociais em cena; autenticidade, confiabilidade e natureza do texto; os conceitos-chave e a estrutura lógica do texto (Poupart, 2014).

Na análise, os dados coletados foram organizados por temáticas, com a finalidade de estabelecer padrões favoráveis ao desenvolvimento de categorias de codificação, na busca de aspectos importantes que possibilitem a elaboração da síntese e a tomada de decisões sobre os

---

<sup>7</sup> Alves-Mazzotti (2001); Minayo (1994); Triviños (2006); Bogdan e Biklen (1994); Gamboa e Santos Filho (2021) e Mattos (2011).

resultados que vamos mostrar para o outro, aspirando torná-los aceitáveis e compreensíveis. “Realizar uma análise por temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (Bardin, 2021, p. 99).

Nesse percurso, os acontecimentos que se transformam em categorias de classificação são aqueles que suscitam uma boa parte da atenção e da discussão pelos sujeitos. Dessa forma, as categorias constituem um meio de classificar os dados recolhidos no processo de pesquisa, de forma que o material contido em determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos demais. Portanto, um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para organizar.

Oliveira (1996), por sua vez, destaca *O Olhar, o Ouvir e o Escrever*, enaltecendo-os como três atos conexos e sintonizados, fundamentais à atividade do pesquisador, como momentos especialmente estratégicos no decurso da investigação e elaboração dos resultados. Consequentemente, o olhar, o ouvir e o escrever, decorrentes das capacidades de percepção e de pensamento, aqui compreendidas como as principais ‘faculdades do entendimento’ sociocultural, inerentes ao modo de conhecer das ciências sociais, quando bem conduzidos, apresentam-se como condições estratégicas no desenvolvimento de uma boa atividade de pesquisa. Portanto, assevera-se que o olhar, o ouvir e o escrever precisam ser tematizados, questionados, enquanto etapas que demandam a atenção do pesquisador ao logo da pesquisa.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, foram abordados seis professoras e três professores, totalizando nove docentes; uma coordenadora pedagógica; a secretária escolar que respondia pela gestão da escola, dado o afastamento da gestora, que se encontrava em gozo de licença-prêmio. Também foram entrevistados oito estudantes, totalizando, assim, dezenove entrevistas, que foram gravadas com os recursos de *smartphone* e transcritas por meio do programa *Transkriptor*. A gravação foi devidamente autorizada por meio de termo de consentimento livre e esclarecido. Portanto, para preservar a identidade das pessoas entrevistadas, utilizamos números de 1 a 9 para identificar as entrevistas dos professores e de 1 a 8 para identificarmos as entrevistas dos/as estudantes. Consequentemente, as duas restantes foram identificadas pela expressão ‘gestora’ e pela expressão ‘supervisora’, conforme as funções que exerciam na escola. Assim, definimos os sujeitos da nossa pesquisa.

As entrevistas, inicialmente, foram organizadas em três blocos, de acordo com os sujeitos da pesquisa – professor, estudante, supervisor e secretários (gestora) escolar. Posteriormente, os dados foram organizados por categorias: Estado laico, escola laica,

diversidade religiosa: preconceito e discriminação, formação continuada, prática pedagógica. A dinâmica desenhada também potencializou o nosso tempo de permanência na escola, no período de julho a agosto de 2024, possibilitando, também, a análise de documentos e observação de atividades realizadas em seus espaços de convivências coletivas, a exemplo do pátio e sala de professores.

A análise das diferentes concepções sobre laicidade, implícitas e explícitas nas diferentes formulações discursivas enunciadas pelos sujeitos imersos na prática pedagógica<sup>8</sup>, considerando, para tanto, seus diferentes polos, que se articulam e se condensam na prática institucional, foi processada com base na análise crítica do discurso, proposta por Laclau (2011); Laclau e Mouffe (2015) e por outros teóricos associados à perspectiva defendida pelo referido filósofo.

Nessa perspectiva, segundo Giordani (2009), no panorama da análise crítica do discurso, o sujeito situa-se no discurso de forma consciente e inter-age por meio de práticas articulatórias. Por extensão, infere-se que o sujeito também se constitui no e pelo discurso pedagógico sobre a laicidade, que circula e opera na sua constituição. Posto isso, compreende-se que esses diferentes discursos sobre a laicidade na educação coexistem e, contraditoriamente, se opõem e se atraem mutuamente, (re)compõem-se, (re)articulam-se, sendo assim, diferentes sujeitos incursos nessas discursividades negociam sentidos e propõem novas formulações sobre a laicidade na perspectiva de sua afirmação e efetivação como princípio estruturante dos processos educativos. Consequentemente, o discurso presume um sujeito descentrado e plural, e acontece mediante a “[...] articulação de demandas particulares hegemônicas por uma das identidades que configuram o sentido da realidade.” (Ferreira, 2011, p. 12). Ressalte-se que esse sentido se constitui como inacabado, descontínuo e intermitente.

A técnica de análise do discurso pressupõe que todo discurso é uma construção social e que só pode ser analisado considerando o seu contexto histórico-social. Portanto, o discurso expressa uma visão de mundo, vinculada à dos atores e à sociedade em que habitam, e busca a compreensão do sentido que esses sujeitos atribuem às palavras. Portanto, a análise do discurso trabalha com o sentido do discurso, aprende que o discurso não é apenas traduzido, mas produzido em contextos que articulam ideologia, história e linguagem.

Prosseguindo, passamos a apresentação sucinta dos capítulos, nos quais discorreremos sobre nossas afiliações teóricas, nossas intenções de pesquisa e os resultados dela decorrentes.

---

<sup>8</sup> A prática pedagógica entendida como a prática coletiva, intencional, articuladora das práticas discente, docente, gestora e epistemológica, na interface com os afetos e conhecimentos, intenciona a transformação humana e profissional dos sujeitos (Souza, 2009).

Posto isso, no primeiro capítulo, as nossas incursões se dirigiram à identificação, no interior dos processos de secularização, de diversas concepções sobre a laicidade, adstrita aos processos históricos e seu contornos filosóficos, sociológicos, jurídicos e pedagógicos, para, assim, aproximarmos-nos das perspectivas então assumidas por Giumbelli e Camurça (2017, 2024) e, ainda, das concepções de laicidade colaborativa, Silva e Regina (2020, 2021) e de laicidade à brasileira, Ranquetat Júnior (2016).

No segundo capítulo, destacamos alguns aspectos teóricos, conceitos e noções, desenvolvidos por Bourdieu (2015, 2003), a exemplo do conceito de *habitus* e as noções de estado, campo, capital e agente, concebidos como necessários, quiçá, não suficientes, que serão transformados em categorias teóricas e, ao longo dos nossos trabalhos de pesquisa e escrita, constituem ideias-força<sup>9</sup> capazes de clarear os nossos objetivos de investigação e as nossas incursões no método através da praxiologia. Prosseguindo, no mesmo *corpus*, de forma sucinta, passamos à teoria do discurso (Laclau, 2011; Laclau; Mouffe, 2015), garimpando uma teoria que dê sustentação às análises dos dados coletados, empiricamente, na escola na qual foi desenvolvida nossa pesquisa. Em seguida, ainda na mesma seção, com destaque para a reflexão sobre o futuro da religião na contemporaneidade, respaldando-se, portanto, em considerações realizadas por Hervieu-Léger (2008); Hervieu-Léger, Willaime (2009); Willaime (2012); Berger (1985) e Bourdieu (1982, 2003, 2015), bem como em outros autores nos quais se encontram referenciados seus estudos. Entretanto, nela dirigimos os nossos esforços à compreensão de diferentes configurações do religioso e da institucionalização do religioso no interior de diversos processos de secularização e mutações religiosas contemporâneas, para assim fundamentar os nossos estudos e análises.

Passando-se ao terceiro capítulo, nele buscou-se esclarecer sobre as concepções relativas aos direitos humanos, adstritas às vertentes universalistas, relativistas e crítica, tidas, então, como necessárias à compreensão da EDH, considerando suas características e afiliações teóricas, entre elas, com as pedagogias críticas, dado o seu compromisso com a transformação social. Para tanto, encontra-se fundamentado em Libâneo (1991); Gadotti (2010); Santos (2002, 2004, 2006); Walsh (2006, 2009); Candau (2020, 2013, 2016, 2022); Candau e Sacavino (2023); Flores (2006); Benevides (2008); Hunt (2009), Junqueira (2010, 2023), entre outros.

Por conseguinte, no capítulo quarto, destacamos a Educação de Jovens e Adultos, seus aspectos históricos e os contextos de juvenilização de seus/as educandos/as, bem como os seus respectivos cenários para se entender os sentidos e as negociações de sentidos que conformam

---

<sup>9</sup> A expressão ideia-forças refere-se a ideias e pensamentos convergentes, complexos e mobilizadores que compartilham semelhanças, mas não pressupõem uniformidades (Magendzo, 2009).

a laicidade na prática pedagógica. Por isso, nele ainda destacamos os ensinamentos de Paiva (1973); Freire (1967, 1968, 1982, 1996, 2021); Saviani (1983, 2007); Gadotti (2010); Souza (2007, 2009) e Libâneo (1991), para assim melhor compreender os diferentes processos nos quais se deu a lenta e gradativa expansão do Sistema Educacional brasileiro e destacar o diálogo profícuo entre as pedagogias críticas e a EDH. Ainda, com base nos dados resultantes da pesquisa empírica, empreendemos a triangulação com as opções teóricas acolhidas.

Finalmente, no quinto capítulo, desenhamos a cartografia da diversidade religiosa do povo brasileiro e explicamos sobre suas implicações para a prática pedagógica em ambiente povoados por sujeitos que, por serem indiferentes à religião, simplesmente ‘desligam’, mas que afirmam que os/as estudantes que frequentam a escola no turno da noite são, na sua maioria, evangélicos/as e que cumprimentam os demais com ‘a paz do senhor’. Ainda admitem que existem estudantes que praticam religião de terreiro – macumba –, sendo esses discretos, reservados, supondo que eles não se identificam por medo de discriminação ou preconceito. Em seguida, apresentaremos o percurso da nossa pesquisa de campo, quem são nossos sujeitos e como se comportam frente ao religioso.

Na próxima seção, apresentamos as nossas considerações finais, quando retornaremos brevemente às questões apresentadas nesta introdução e apresentaremos as nossas compressões decorrentes do aprofundamento sobre a temática estudada. Posteriormente, fundamentados em uma pesquisa qualitativa, na qual foi realizada uma amostra significativa de entrevistas, necessárias à confirmação ou refutação das nossas hipóteses. Finalmente, esclareceremos se as nossas hipóteses foram confirmadas ou refutadas e, em seguida, apresentaremos os resultados da pesquisa e suas possíveis contribuições para a compreensão da relação entre Estado, sociedade, religião e educação.

## **2 DO PROCESSO DE SECULARIZAÇÃO À AFIRMAÇÃO E EFETIVAÇÃO DA LAICIDADE COMO PRINCÍPIO ESTRUTURANTE DO ESTADO MODERNO**

Neste capítulo, inicialmente, destacam-se as contribuições de Voltaire (2000) e Locke (2007) sobre a compreensão do sentido da tolerância e a sua importância, sendo assim, não como um fim em si mesmo, mas, quiçá, como uma estratégia necessária à afirmação e efetivação do respeito. Logo, ao que se propõe, espera-se que a tolerância, nos seus respectivos deslocamentos semânticos, possa, quem sabe, assim ressemantizada, aguçar a capacidade presente no ser humano de levar consigo o outro com quem se encontra no caminho.

Doravante, com base em teóricos que lastreiam as nossas incursões, caracterizar os tipos, as noções, talvez, uma definição de laicidade, nas suas relações profundas, incompletas e contingentes com diferentes processos de secularização, para, a partir da retrospectiva histórica, inserida em contextos diversos e, por vezes, divergentes, assim melhor compreender e explicar a laicidade à brasileira na sua acepção colaborativa. E, por conseguinte, destacar a laicidade do Estado e, por sua vez, a laicidade na educação como uma das categorias na qual reside a base de sustentação deste estudo.

### **2.1 Da intolerância à tolerância: um longo percurso. Qual o melhor jeito de se caminhar?**

Voltaire (1694-1778), no seu Trado Sobre a Tolerância, relata, a partir do caso emblemático da condenação e morte de Jean Calas, o cenário da intolerância religiosa materializada em práticas de perseguição e condenação à morte, ora praticada pelo Estado de cunho religioso, principalmente o de matriz cristã católica, ora praticada pela Igreja Católica sob o manto protetor do próprio Estado.

Adentrando-se no espírito da obra referenciada, assevera-se que o ‘Século das Luzes’ se destacou pelas extensas e duradouras iniciativas do “[...] poder para sufocar um partido religioso, poderoso e invisível [...]”. Rememorando-se a aspectos dessa crise extensa e duradoura, destaca-se que “[...] o conflito religioso permite que tensões de outras ordens se manifestem [...]” (Voltaire, 2000, p. 7). Desse modo, os massacres e martírios dessa época não tinham no fato religioso a sua motivação exclusiva, assim sendo, não subsistia na intolerância um fundamento exclusivo. Segundo Voltaire (2000, p. 51) “[...] causas secretas se misturam com frequência a causas aparentes [...]”, bem como “[...] motivos desconhecidos servem para perseguir um homem [...]”, diga-se, também, sem exagero, que mulheres também foram perseguidas e condenadas a martírios e mortes.

Argumenta-se que os conflitos religiosos se deslocam para outros campos da vida social, imbricando-se a conflitos políticos, econômicos, lutas por terras e territórios. Nessa dinâmica, os referidos conflitos alimentam-se e se retroalimentam uns aos outros no afã de justificar as violências culminadas com derramamento de sangue, martírios e mortes.

Como justificar a intolerância para além da incapacidade humana da época para conviver com as diferenças? Seria a intolerância um direito humano ou até mesmo um direito sagrado?

O Tratado de Voltaire (1694-1778), da mesma forma que se esforça na definição do que seria um direito natural e do que seria um direito sagrado ou divino, apresenta contribuições às teorias clássicas sobre os direitos humanos.

Portanto, concebe o direito natural como fundamento dos direitos humanos. Desse entendimento, decorre a clássica definição dos direitos humanos com aqueles cuja natureza indica a toda a humanidade. Alega-se como argumento a ideia de um direito inato, que nasce com o próprio ser humano. Nesse mesmo espectro, o autor se refere ao direito divino como aquele criado e dado pelo próprio Deus, dessa assertiva decorre a concepção de um direito sagrado.

Das incursões realizadas no texto em apreço, verifica-se que, à luz das concepções dos direitos humanos e do direito divino, por mais extravagantes que sejam as suas interpretações, não se encontram justificativas às intolerâncias consubstanciadas nas teorias anunciadas. Portanto, nas palavras do próprio autor, a intolerância repousa “[...] na fraqueza de nossa razão e na insuficiência de nossas leis [...]” (Voltaire, 2000, p. 9). Parafraseando, preceitua-se que não seja permitido ao ser humano a prática de um pequeno mal, mesmo que se tenha em vista um grande bem.

Com ressentimentos, autoafirmando-se como cristão, Voltaire (2000, p. 58) retrata que, naqueles tempos, os cristãos demoliram “[...] cidades com o crucifixo ou a Bíblia na mão e não [cessaram] de derramar sangue ou de acender fogueiras [...]”.

Portanto, no interior das narrativas sobre os horrores fundamentados na intolerância, verificam-se, no referido Tratado, argumentos robustos em defesa da tolerância, a exemplo: “[A] tolerância jamais suscitou guerra civil, enquanto a intolerância cobriu a terra de chacinas [...]”. No mesmo esteio, “[...] o absurdo da religião mais sagrada produziu grandes crimes. É do interesse do gênero humano examinar se a religião deve ser caridosa ou bárbara [...]” (Voltaire, 2000, p. 20).

Verifica-se também o zelo dos tribunais romanos pelos princípios da legalidade, da ampla defesa, das liberdades religiosas e de expressão em oposição aos abusos do Estado e da

Igreja. Como se verifica do excerto a seguir: “Não é costume de os romanos condenar quem quer que seja, sem que o acusado tenha presentes os seus acusadores e possa defender-se da acusação [...]” (Voltaire, 2000, p. 41).

Nas palavras de Voltaire (200, p. 135), o seu *Tratado sobre a Tolerância* tem como pretensão se constituir em um requerimento, em uma solicitação à humanidade, ao poder e à prudência, uma petição singela, uma semente, “[...] um grão que algum dia poderá produzir uma grande colheita [...]”. Lança-se o prenúncio!

Planta-se a semente; se o solo é fértil e o grão é bom, a semente germina. Vamos à colheita!

O princípio da tolerância foi recepcionado em documentos subsequentes que demarcaram a história, destacando-se a importância da tolerância em oposição à intolerância, esta esculpida com crueldade e banhada com sangue, aquela, ao que se registra, não trouxe nenhum mal à humanidade, apenas o bem.

Assim, o princípio da tolerância se faz presente na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que, sob a égide da doutrina dos direitos naturais, destaca-se como máxima do período iluminista, apregoando os direitos individuais e coletivos dos homens como universais. No que se refere às liberdades de opinião e religiosa, no seu art. 10, o documento citado destaca o seguinte: “Ninguém deve ser perseguido por suas opiniões, mesmo religiosas, desde que sua manifestação não atrapalhe a ordem pública [...]”.

Em consonância com a Declaração de 1789, a Declaração Internacional dos Direitos do Homem, de 1948, estabelece que: “[...] qualquer pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião [...]” (ONU, 1948). Ancoradas nesse sustentáculo, insurgiram-se as constituições dos Estados modernos, que albergam nos seus textos o princípio da tolerância, com vistas à aceitação, ao respeito e ao reconhecimento. Um longo percurso!

## **2.2 Incursões na Carta Sobre a Tolerância de Locke (1685-1689).** Qual tese a epístola suscita sobre a tolerância?

Na sua epístola sobre a tolerância, Locke (1689) propõe, de forma radical, a separação entre os poderes da comunidade e os poderes da religião. Portanto, a referida separação consiste na grande ideia defendida ao longo da sua Carta Sobre a Tolerância. Considera a separação total entre a comunidade e a Igreja como imprescindível à garantia dos direitos à vida, à saúde e aos direitos civis. Portanto, sustenta que a intolerância decorre da inapropriada ingerência de crenças religiosas no âmbito da política.

Assim, segundo o autor, a fé se desenvolve pelo amor; o ofício da verdadeira religião seria regular a vida humana de acordo com os regramentos da “virtude” e da “piedade”. Desse modo, cabe à comunidade salvaguardar os interesses dos seus integrantes, assegurando-lhes os direitos à vida, à propriedade e às liberdades fundamentais.

Conforme preleciona Locke (1685-1689), para que uma pessoa seja capaz de se resguardar da monstruosidade e da perdição dos tratamentos cruéis decorrentes da intolerância religiosa, adentrando, assim, ao ‘clarão das luzes da tolerância’, que somente o bem ela poderá trazer à humanidade, não permitindo, portanto, que o

[...] espírito da mácula da perseguição e da crueldade não cristã com o pretenso interesse pelo bem-estar público e pela observância das leis, e para que outros, sob o pretexto da religião, não possam pretender [...] que ninguém possa impor a si ou aos outros, estimo que seja necessário, acima de todas as coisas, distinguir exatamente os assuntos do governo civil dos da religião e determinar justas ligações entre um e outro. [...] A comunidade me parece ser uma sociedade de homens somente para que esses obtenham seus próprios interesses civis. [O governo civil limita-se] aos cuidados com as coisas deste mundo e não tem nada a ver com o mundo que virá depois. [...] Admito ser uma igreja uma sociedade de voluntários, de homens que se juntam por acordo próprio, de modo a adorar a Deus publicamente [...] com a expectativa de vida eterna (Locke, 2007, p. 43).

Dessa forma, o autor expõe e defende sua tese assente na pretensa separação entre Igreja e Estado, filiando-se à compreensão de que a intolerância resulta da intervenção da comunidade, por extensão do Estado, em assuntos religiosos e da intervenção da Igreja em assuntos do Estado. Para tanto, justifica que a finalidade da Igreja se limite à veneração dos homens a Deus com o propósito de se alcançar a salvação e a vida eterna; e que a serventia do Estado se limite à regulamentação da posse de bens civis ou terrenos. Defende ainda que as organizações religiosas deverão ser regulamentadas por lei, já que as suas existências não ocorrem no vazio, assim, o limite à tolerância reside, apenas, no respeito à ordem pública.

Para melhor compreensão, segue a máxima cunhada por Locke (2007, p. 69):

O que é legal pelas leis da comunidade não pode ser proibido pelo magistrado dentro da igreja. [...] Mas as coisas prejudiciais à comunidade de um povo no seu uso comum e, por conseguinte, proibidas pelas leis, não devem ser permitidas às igrejas em seus rituais sacros.

Ao que se expõe, cunha-se a importância do princípio da tolerância para a contenção, naquela época, dos abusos cometidos pela Igreja e pelo Estado. Por se ancorar na premissa de que a tolerância se assenta no assoalho da indiferença e, não sendo ela suficiente ao processo

de humanização de homens e mulheres, conquistada à tolerância que se siga na luta pela aceitação, pelo respeito e pelo reconhecimento.

Notadamente, verifica-se, na obra de Voltaire (2000), nas suas interpelações acerca das concepções de direitos humanos e de direito divino – por mais extensivas que venham a ser –, que nelas não se encontram justificativas plausíveis para a intolerância. Nesse enredo, o autor anuncia como matriz para a intolerância a incapacidade da razão humana da época e a insuficiência das leis. Como premissa, propõe à humanidade que não seja permitido ao ser humano a prática de um pequeno mal, mesmo que se tenha em vista um grande bem.

Dessa feita, não estaria na tolerância o fim, mas um dos meios para se alcançar o reconhecimento e o respeito. Portanto, o desafio consiste no entendimento de que as incursões sobre a tolerância, levadas à feito por Voltaire (2000) e Locke (2007), debate esse com vários pontos de contatos e afastamentos, pavimentam o caminho para a pretensa separação entre a Igreja e o Estado, assim compreendidos com processos de secularização e laicização, abrindo-se, dessa maneira, brechas para novas formulações jurídicas que albergam o princípio da laicidade no seu arcabouço normativo.

Sendo assim, espera-se que de um contexto atravessado por atrocidades e desumanização, centrado na incapacidade humana de aceitar quem pensa diferente, à luz da reflexão sobre a dor e o sofrimento, outrora praticados, possa-se inserir a tolerância em outra gramática, dando-lhe outra semântica, outros tantos sentidos quantos necessários para, desse modo, reafirmar a tolerância como bem propõe Catroga (2010), ao destacá-la como a capacidade presente no ser humano de levar consigo o outro com quem nos encontramos.

Portanto, da capacidade imanente, inevitavelmente presente na natureza humana, para refratar, retraduzir e ressemantizar, promovem-se as condições individuais e coletivas para que a humanidade possa refletir sobre si mesma, reflexão essa necessária à construção de novos campos de sentidos, aberturas de novos espaços, que ainda não foram inventados, nos quais seja possível, por meio inclusive da tolerância, conforme acima definida, o aguçamento de nossos sentidos, para, quando necessário, tomar o outro aos nossos braços quando, este outro não consegue andar.

Assim, no que se refere à educação na e para a tolerância, ela “[...] se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual se pode não estar solidário [...]” (Benevides, 2001, p. 8).

### 2.3 Separação entre Igreja e Estado: diferentes sentidos, diálogos e negociações possíveis

O fenômeno religioso penetra nas esferas mais íntimas da consciência humana e, simultaneamente, manifesta-se em grandes movimentos coletivos, ganhando, assim, importância jurídica e política no âmbito do constitucionalismo moderno.

Portanto, o denominado constitucionalismo moderno apresenta como características basilares a limitação do poder do Estado e a garantia de alguns direitos humanos fundamentais. Afirma-se que o seu nascimento se vincula ao advento do Estado Liberal, assente no postulado de que é necessário “[...] submeter o Estado ao direito, limitando suas funções, estabelecendo segurança nas relações jurídicas e garantindo a proteção do indivíduo contra o Estado [...]” (Mascarenhas, 2010, p. 18).

Assim, o referido Estado Liberal projeta-se nas entranhas das Revoluções Burguesas, inicialmente na Revolução Inglesa de 1688 e, posteriormente, na Revolução Americana de 1776, e na Revolução Francesa de 1789. Registra-se que alguns autores admitem que muitos dos princípios liberais já podem ser destacados na Carta Magna de João Sem Terra, editada em 1215, na Inglaterra.

Posto isso, observa-se que a relação entre Estado e confissões religiosas, conforme as épocas e os lugares, os tipos de Estado e os regimes políticos, compreende sentidos diferentes, significados esses decorrentes da própria natureza da “[...] diversidade de religiões, de concepções subjacentes à comunidade política, das finalidades assumidas pelo Estado, de todos os mutáveis condicionalismos culturais, econômicos e sociais [...]” (Miranda, 2016, p. 188).

Neste trabalho, ao longo do qual se pretende identificar com clareza como os sujeitos<sup>10</sup>, educadores e educandos, da Educação de Jovens e Adultos – EJA, definem a laicidade na educação, como esses negociam estratégias e sentidos, considerando que aqueles/as que completaram 15 anos ou mais, ao retornarem à escola, comumente no turno da noite, trazem consigo vivências ou experiências do tipo religiosa.

É esse o espaço no qual pretendemos lançar a pergunta: se é possível ter religião e ser laico? Para tanto, é nele que se pretende identificar qual concepção ou quais concepções de laicidade são incorporadas aos documentos da escola, com especial atenção para o objeto Político-Pedagógico, compreendido como *corpus* normativo e pedagógico que impõe

---

<sup>10</sup> O educador tem papel distinto do educando, embora sempre aberto a sua educação, que lhe permite mostrar que precisamos aceitar a natureza diretiva da educação, o que nunca lhe permite ser neutra. Portanto, na problematização da realidade, educador e educando se encontram em um movimento contínuo e embasado na possibilidade de que quem educa se educa ao educar, da mesma forma que ao se ensinar também se aprende, e ao apreender também se ensina (Freire, 1985).

legalidade e legitimidade à escola. Nesse mesmo percurso, ainda serão lançadas vistas sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola – PPP, também concebido como espaço privilegiado para a formulação e implementação do currículo, sobretudo no que se refere à sua implementação na perspectiva transversal. Esse documento supracitado ancora-se no princípio da laicidade, como estruturante do Estado Democrático de Direito e, por assim ser, concebe-a como estruturante dos processos educativos? Como o currículo incorpora a laicidade como princípio e/ou como conteúdo? São perguntas que se pretende responder com base na análise de documentos e na observação.

Seguindo a metodologia proposta por Gil (2010), começamos com a leitura exploratória do documento prenomeado, seguida pela leitura seletiva dos textos, a fim de identificar os conteúdos relevantes para a nossa pesquisa. Em seguida, vamos realizar uma leitura analítica, organizando e resumindo as informações dos textos. Por último, empreenderemos uma leitura interpretativa para examinar o Projeto Político-Pedagógico, aprofundando nossa compreensão das conexões, diversos pontos de contatos ou afastamentos entre esse documento e a prática pedagógica. Para essa análise, pretende-se delinear o seguinte percurso analítico: inicialmente, identificada a concepção ou concepções de laicidade preconizadas no documento estruturante da escola, para, assim, confrontá-las com os significados ou sentidos com os quais a laicidade se apresenta no Plano Nacional de Educação em Direitos (Brasil, 2002) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012), tomando-se como referência a tipologia proposta por Ranquetat Júnior (2016).

Afastando-se intencionalmente dos contextos doutrinários e prescritivos, como a laicidade dialoga com a prática pedagógica? Como os/as educadores/as e educandos/as se posicionam sobre interferência de aspectos religiosos no espaço público; nesse caso, o espaço público estatal?

No esforço minucioso de perguntar e responder, identificar como os sujeitos, educadores/as e educandos/as, incursos na Educação de Jovens e Adultos – EJA, em um país que define a liberdade e pluralismo religioso como um direito humano fundamental dos/as seus/as cidadãos e cidadãs, e, ademais, tendo-se o proselitismo como um direito, contudo, proibido na escola pública, posicionam-se sobre a laicidade na educação? Quais significados atribuem, como negociam esses sentidos na prática pedagógica, considerando a vocação laica da escola pública?

O deslocamento proposto afasta-se intencionalmente dos contextos doutrinário e prescritivo para identificar e compreender como os sujeitos, educadores/as e educandos/as –

sujeitos nativos à escola –, posicionam-se a respeito das nossas perguntas: é possível ter religião e ser laico? Como definem a laicidade? Como ela se apresenta na prática pedagógica?

Portanto, o que nos mobiliza para investigar, na prática pedagógica, as diversas concepções e os diversos sentidos que educadores/as e educandos/as atribuem à laicidade na educação, assenta-se no pressuposto de que existe um descompasso evidente entre os textos nos planos jurídico-institucional e doutrinário e a realidade concreta no tocante à efetivação de direitos, entre eles o direito humano fundamental a uma educação laica de inspiração republicana.

Ressalta-se, portanto, que a intolerância, os preconceitos e as violências podem ser superados a partir de compreensões amadurecidas que tomam a educação como *locus* de formação para a cidadania em contexto plural e em respeito às diferenças.

O PNEDH-2007 e as DCNEDH-2012 introduzem, no seu corpo, as concepções de cidadania democrática, de cidadania popular e da cidadania ativa, compreendidas como movimentos nos quais diferentes sujeitos executam, no interior do próprio Estado, com objetivo de efetivar direitos que o próprio Estado chamou para si, a reponsabilidade pela sua concretização.

Sacavino (2022) chama a atenção sobre a necessidade de compreensão da cidadania intercultural enquanto paradigma impulsionador das concepções críticas dos direitos humanos e, conseqüentemente, de uma autêntica Educação em Direitos Humanos. Logo, compreende a cidadania intercultural como aquela capaz de articular os direitos civis, políticos, sociais, culturais e ambientais, e, ao mesmo tempo, também é capaz vincular dialogicamente as tensões decorrentes das relações entre igualdade e diferença, reconhecimento e redistribuição.

Logo, a democracia radical, ao que se expõe, coerente com os postulados da cidadania intercultural, fundamenta-se na crítica ao capitalismo articulada ao enfrentamento da opressão de gênero, racial ou de orientação sexual, por meio do princípio de equivalência democrática, que, ao mesmo tempo não nega as conquistas liberais, mas, pelo contrário, pretende aprofundá-las. Conseqüentemente, a equivalência democrática, ao mesmo tempo que permite uma pluralidade de compromissos, propõe o respeito pelas liberdades individuais (Laclau; Mouffe, 2015).

Nesse prisma, ao que se infere, somos concordantes com Santos (2021, p. 100), quando se dirige para a compreensão de que a discussão e a reflexão acerca do “[...] religioso são fundamentais para a formação de identidades, o combate às intolerâncias e o fortalecimento de uma sociedade plural. Como um ambiente de formação, tais discussões não podem ser excluídas dos espaços escolares [...]”.

A laicidade da educação, objeto de estudo deste trabalho, segundo Teixeira (1984, p. 407), significa colocar “[...] o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas [...]”, dispondo o estudante a salvo de dogmatismos sectários, em respeito à sua condição de sujeito em desenvolvimento, isentando-o de instrumentos perturbadores assentes em propagandas de seitas e doutrinas religiosas. Logo, segundo Junqueira (2015, p. 101) perante o “[...] Estado laico, as religiões são livres contanto que respeitem [a Constituição Federal e] a neutralidade confessional da esfera pública e a garantia de cuidar do bem comum [...]”<sup>11</sup>. O bem comum consiste no conjunto de todas as condições de vida social que consistam e favoreçam o desenvolvimento integral da pessoa humana (Igreja Católica, 1963).

Estudos realizados por Camurça (2017) se propõem a refletir como se estabelece a relação entre a religião e o Estado no Brasil. Esforçando-se para se abster dos enquadramentos teológicos e normativos que expressam situações de laicidades desiguais, e, tendo em vista a polissemia do termo laicidade, o autor propõe o enfoque pluralista. Portanto,

[...] o pluralismo é uma situação social na qual pessoas de diferentes etnias, cosmovisões e moralidades vivem juntas passivamente e interagem amigavelmente. [...] Para que o pluralismo desencadeie a sua plena dinâmica, deve haver comunicações constantes, não necessariamente entre iguais, mas prolongadas no tempo e cobrindo uma ampla variedade de temas. (Berger, 2017, p. 20).

Assim, a pluralidade consiste na assunção de que, em uma determinada sociedade, “[...] coexistem cosmovisões e sistemas de valores diferentes [...]” (Berger, 2017, p. 10).

Prosseguindo, Camurça (2017) informa que, do ponto de vista histórico, na França, o Estado laico se regulou em oposição à religião e, nos Estados Unidos da América, o Estado laico se modelou a partir das religiões. Corroborando, Berger (2017, p. 248) esclarece que:

A França, depois de muitos anos de lutas contra o monopólio da Igreja Católica Romana, finalmente decretou o *Laïcité* em 1905, que submeteu a religião [...] ao Estado e a removeu da educação e de outras instituições públicas. [Diferentemente] o modelo norte-americano não só incentiva a religião para propósitos de ordem moral na sociedade, mas também protege a

---

<sup>11</sup> O bem comum é uma expressão que possui conceitos em muitas áreas do conhecimento humano, a exemplo da filosofia, do direito e da religião, contudo, guardam semelhanças entre si. De um certo modo, exemplifica os benefícios compartilhados por todas as pessoas de uma determinada comunidade. Ainda se relaciona com a possibilidade de construção da igualdade social e econômica, bem como com a melhoria das condições de vida para todos. Assim, à luz da filosofia, o bem comum corresponde ao usufruto de bens e direitos de forma a beneficiar a todos os membros de uma sociedade. Para as religiões, em especial as de matrizes cristãs, o bem comum é todo o bem que é vivido pela sociedade em comunhão. Contudo, quanto à natureza dos bens a serem compartilhados, afirma-se serem imateriais, assim como o bem-estar, a felicidade, a fé e a paz (Silva, 2022).

liberdade da religião não convencional. [...] A União Soviética [...], também vista como uma sociedade moderna por causa da predominância do discurso secular, [empreendeu] medidas mais duras no sentido de depurar a religião da sociedade [...] (Berger, 2017, p. 248).

Portanto, Camurça (2017) defende a reflexão sobre a laicidade, a partir do ponto de ‘vista nativo’, ou seja, considera a laicidade a partir do ponto de vista dos seus agentes, sejam esses religiosos ou laicos. Assim, propõe que a reflexão sobre a laicidade se assente em modelos concretos, ultrapassando o modelo abstrato e normativo, destacando “[...] como os atores sociais contextualizados se apropriam destas normas consagradas como [...] ‘regime laico’ em função dos seus interesses e projetos [...]” (Camurça, 2017, p. 859).

O Olhar, o Ouvir e o Escrever são enaltecidos por Cardoso de Oliveira (1996) como três atos conexos e sintonizados fundamentais à atividade de um antropólogo (por extensão, em maior ou em menor grau, aos cientistas sociais), assim definindo-se como momentos especialmente estratégicos.

Se o Olhar [...], tanto quanto o Ouvir, cumpre sua função básica na pesquisa empírica, é o Escrever, particularmente no gabinete, que surge como o momento mais fecundo da interpretação; e é por meio dele - quando se textualiza a realidade sociocultural - que o pensamento se revela em sua plena criatividade [...] (Oliveira, 1996, p. 13).

Conseqüentemente, o olhar, o ouvir e o escrever, decorrentes das capacidades de percepção e de pensamento, enquanto estratégias para abordar e conhecer a realidade, aplicam-se com vantagens aos estudos sobre as religiões e sobre a Educação. Portanto, olhar – ouvir – escrever, aqui compreendidos como as principais "faculdades do entendimento" sociocultural inerentes ao modo de conhecer das ciências sociais, quando bem conduzidos, apresentam-se como condições especialmente estratégicas a uma boa atividade de pesquisa. Portanto, assevera-se que essas três etapas necessárias à apreensão dos fenômenos sociais precisam ser tematizadas, assim dizendo, questionadas, enquanto etapas que demandam a atenção do pesquisador ao longo da pesquisa e da produção de conhecimentos. Conseqüentemente:

O olhar, o Ouvir e o Escrever podem ser questionados em si mesmos, embora num primeiro momento possam nos parecer tão familiares e, por isso, tão triviais, a ponto de nos sentirmos dispensados de problematizá-los; todavia, num segundo momento - marcado por nossa inserção nas ciências sociais, essas ‘faculdades’ ou, melhor dizendo, esses ‘atos cognitivos’ delas decorrentes assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que é, com tais atos, que logramos construir o nosso saber. Assim sendo, [...] enquanto no Olhar e no Ouvir ‘disciplinados’ [...] se realiza nossa

‘percepção’, será no Escrever que o nosso ‘pensamento’ se exercitará da forma mais cabal, como produtor de um discurso que seja tão criativo quanto próprio das ciências voltadas à construção da teoria social (Oliveira, 1996, p. 15).

Em conclusão, Oliveira (1996) afirma que é sobre o processo de redação de um texto que o pensamento do pesquisador transita. Nesse percurso, ele encontra soluções que dificilmente aparecem antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática.

Sendo assim, o ato de escrever e o de pensar são de tal forma solidários entre si que, juntos, formam praticamente um mesmo ato cognitivo. Portanto, partindo-se dessa lógica, a escrita e a reescrita se fazem necessárias não apenas para aperfeiçoar o texto do ponto de vista estético, mas também para melhorar a plausibilidade das descrições e das narrativas, necessárias ao aprofundamento da análise e à consolidação de argumentos, dessa forma denotando um certo estímulo à interdisciplinaridade.

Prosseguindo com a reflexão sobre o lugar da religião no espaço público, Camurça (2017) depõe que no Brasil a laicidade não perfaz um ‘conjunto inteiriço’, assemelhando-se, assim, a um mosaico. Acentua que a consolidação de ambientes ecumênicos ou inter-religiosos em espaços públicos apresenta-se como uma predisposição à descatoalização do espaço público estatal.

Na mesma perspectiva, Camurça (2024, p. 39), por meio da técnica do contraste, propõe-se a examinar a laicidade francesa e a brasileira e, como resultado do referido exame, observa que, no caso específico da França, existiu uma dada “[...] singularidade em relação a outros países [...] por sua ‘separação radical’ entre Estado e religião [...]”.

Consequentemente, no caso brasileiro, tem-se que suas características, na sua maioria, contrapõem-se à laicidade estabelecida na “[...] França, onde prevalece uma situação em que as igrejas cristãs majoritárias na população conseguem obter um espaço e influência nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário.” (Camurça, 2024, p. 47).

Contudo, observa-se que não é objetivo deste trabalho a realização de estudos exaustivos sobre os diferentes tipos de laicidades ou quase laicidade que assumiram diferentes países, em contextos de estudos comparativos. Portanto, o recurso a alguns modelos de laicidades ancora-se exclusivamente no propósito de demonstrar que a laicidade à brasileira, concepção com a qual nos aproximamos com a pretensão de responder às perguntas formuladas no corpo deste trabalho, apresenta características próprias em cenários de uma laicidade, por assim dizer, colaborativa com seus próprios contornos.

Dessa forma, observa-se que, devido ao papel histórico de uma matriz cristã, hoje dividida entre católicos e evangélicos, pode-se afirmar que, mesmo sem a existência formal no

Brasil de um Estado confessional, ou seja, um Estado que possui uma religião como oficial, consolida-se no país uma crescente influência na esfera pública desse cristianismo majoritário.

Entretanto, em meio a uma crise do Estado, no passado o grande fomentador da laicidade francesa, soma-se a crise das instituições modernas, que, em geral, afeta a escola, a política, e a ciência, bem como as religiões institucionalizadas, em um clima de desconfiança generalizada sobre sua autoridade. Observa-se, portanto, que um processo de pluralização religiosa eclodiu na cena social contemporânea.

Existe, portanto, formulação segundo a qual existiram no Ocidente dois modelos de experiência histórica de regulação do religioso: o da França, onde o Estado republicano-laico se constituiu contra a religião (católica) à época associada ao regime da monarquia de “direito divino”, e o dos Estados Unidos, onde o Estado laico se moldou a favor da religião, para defender a pluralidade religiosa contra uma religião hegemônica. Contudo, se formos olhar a América Latina e o Brasil, pode-se constatar uma terceira variável de regulação, estabelecida sob o formato de ‘pluriconfessionalidade’, para explicar o pacto estabelecido entre instituições católicas e evangélicas visando reforçar e justificar sua presença pública, sem questionar formalmente a laicidade do Estado. Pode-se constatar que, na atualidade, o modelo de relação Estado-Igreja no Brasil se encontra marcado pela influência de uma matriz cristã, partilhada entre setores conservadores do catolicismo e do evangelismo/pentecostal. Essa articulação visa à manutenção de antigos privilégios e à concessão de novos, no intento de manter uma situação de confessionalidade, camuflada e não explícita. (Camurça, 2024, p. 51).

No entanto, observa-se que, no panorama atual, caracterizado por disputas e embates entre forças religiosas e laicas, no Brasil, pode-se inferir, com base no autor anteriormente citado, que, nem a laicidade do tipo francês, nem a laicidade do tipo norte-americano oferecem a moldura na qual podemos enquadrar ou classificar a laicidade brasileira, visto que oscila dentro de uma estrutura discreta de Estado, na qual este se encontra assentado em uma sociedade com baixa expectativa de secularização.

Portanto, os efeitos da dita secularização, formalizada no Brasil pelo decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890 e recepcionado pela Constituição Republicana de 1891, reverberaram no Sistema Educacional Brasileiro e, conseqüentemente, na oferta do Ensino Religioso que, segundo Ranquetat Júnior (2007), acabou banido das escolas públicas em nome da laicidade do ensino. Sendo assim, em reação, segundo ainda Ranquetat Júnior (2007, p. 165), o clero brasileiro e o colegiado de bispos, bem como

[...] a intelectualidade católica de orientação conservadora [reagira] à secularização promovida pela Constituição Republicana. [Pois pretendiam] uma distinção entre o poder espiritual e o poder temporal, mas discordavam com a total separação entre Igreja e Estado. (Ranquetat Júnior, 2007, p. 165).

Entretanto, vale ressaltar que, na Constituição de 1934, foram restabelecidas as possibilidades legais de colaboração entre o Estado e a Igreja, inaugurando, dessa forma, o modelo de colaboração recíproca, também denominado de laicidade flexível, caracterizada por uma cooperação flexível entre Estado e Igrejas. Portanto, nela não existe uma “[...] religião oficial, mas benevolência com algumas instituições eclesiásticas a partir de concordatas e acordos contratuais.” (Andrade Júnior; Sena, Junqueira, 2024, p. 69). Finalmente, o Estado brasileiro alberga a concepção de laicidade flexível, assegurando, por sua vez, à religião um lugar na sociedade. Não obstante, o modelo de laicidade inaugurado pela Carta Magna de 1934, recepcionada pelas demais que lhe sucederam, consagra, como individualizador da laicidade à brasileira, a natureza flexível e colaborativa entre poder institucional religioso e o poder político laico.

Assim, infere-se que analisar como se efetiva, na escola pública, o ensino pautado na laicidade, sem privilégios a rituais típicos de grupos religiosos como orações e gestos que dificultem o respeito e o conhecimento da pluralidade religiosa como direito; e esclarecer como a escola poderá se constituir em um espaço laico para todos/as, garantindo a diversidade cultural-religiosa, a superação de preconceitos, de discriminação, promove-se à condição de investigação, de maneira que em tais aspectos reside a importância deste trabalho.

Para tanto, ‘é preciso abrir um novo acesso’, construir novos ‘campos de sentido’ por meio da convivência que pressupõe o respeito que se constrói a partir da alteridade, que faculte relações mais humanizadoras e que tenham como pano de fundo a dignidade humana no interior das relações sociais, entre elas as que se desenvolvem nos espaços educativos, em especial a escola. Assim, destaca-se que o entendimento e a valorização das identidades religiosas e não religiosas - por meio da exploração das diversas culturas, práticas religiosas e filosofias de vida no interior da escola - têm impacto na promoção dos direitos humanos e na garantia do direito à liberdade de pensamento, crença e convicção. Com efeito,

[...] nenhuma identidade se deixa circunscrever apenas pelo já dado. A identidade não é algo da ordem do estritamente fixo, cristalizado, inalterável. Ela própria é atravessada pelo movimento e, portanto, pela possibilidade de mudança, do ser-outro. Ela constitui um todo em movimento, em mudança, polimorfo, e não um bloco monolítico, estanque e imutável, refratário à mudança e à própria diferença [...] (Campos *et al.*, 2024, p. 298).

Posto isso, cabe ao cientista da religião, com vistas à realização de uma profícua investigação científica das religiões, a compreensão de que as crenças, os cultos e as tradições religiosas podem revelar marcadores empíricos e discursivos importantes sobre a nossa própria

humanidade, sobre os povos e as culturas humanas, devendo, para tanto, abster-se de posturas proselitistas e apologéticas, já que elas perfazem obstáculos a serem ultrapassados na construção de conhecimentos e saberes sobre as religiões e acerca dos direitos humanos.

É corrente a compreensão de que, na contemporaneidade, muito se tem escrito e debatido sobre a necessidade de um Estado laico e, conseqüentemente, acerca da importância de uma escola pública laica; contudo, sem o devido aprofundamento sobre o exato significado do termo laicidade.

A expressão laicidade deriva do termo laico, leigo. Etimologicamente laico se origina do grego primitivo *laós*, que significa povo ou gente do povo. De *laós* deriva a palavra grega *laikós* de onde surgiu o termo latino *laicus*. Os termos laico, leigo exprimem uma oposição ao religioso, àquilo que é clerical [...] (Ranquetat Júnior, 2008, p. 22).

Prosseguindo, afirma-se ainda ser importante compreender as diferenças existentes entre os conceitos de laico e leigo, para o desenvolvimento de novas práticas e de sujeitos afeitos ao processo de secularização. Desse modo, entende-se que

[...] laico seria aquele indivíduo ou prática que protagoniza uma posição clara de diminuição do poder da Igreja Católica [...] enquanto leigo é aquele que assume papel preponderante na comunidade de católicos comuns, agindo internamente na Igreja sem ser um eclesiástico ou sem estar ligado às práticas de ordenação eclesiástica [...] (Ferreira, 2000, p. 60).

Contudo, a laicização é um processo complexo e dinâmico, que se desenvolve de modo não linear e reversível, sendo assim, não pode ser tomado como algo dado, pronto ou acabado. Nessa relação dinâmica e inacabada, a laicidade consiste em um processo social “[...] estreitamente relacionado com a esfera política. Refere-se à formação de um Estado desvinculado de qualquer grupo religioso e de um espaço público neutro em matéria religiosa [...]” (Ranquetat Júnior, 2008, p. 63). Nesse mesmo ensejo, é corrente o entendimento de que a laicidade se coaduna com um “[...] amplo processo de restrição dos espaços de poder político da Igreja, desvinculando do Estado quaisquer instituições religiosas, transformando o poder civil em uma entidade neutra nas temáticas religiosas [...]” (Uzun, 2022, p. 406).

Berger (2017), nos seus múltiplos altares da modernidade, expõe sua pretensão em elaborar um novo paradigma para a compreensão da religião. Para tanto, questiona a teoria da secularização que se fundamenta na assertiva de que a modernidade ou as modernidades levariam inexoravelmente ao declínio ou, quiçá, ao fim das religiões. Conseqüentemente, defende-se com a tese de que a secularização, compreendida como fenômeno que levaria

inexoravelmente ao enfraquecimento ou ao fim das religiões, tornou-se, minimamente, do ponto de vista empírico, insustentável, dado que, em diferentes nações, constata-se o crescimento do número de pessoas que se afirmam como religiosas, embora o número de frequentadores assíduos às igrejas possa ter decaído, respaldando-se a lógica do ‘crer sem pertencer’.

Por fim, conclui Berger (2017) que, a propósito, a secularização não induz ao extermínio das religiões, inclinando-se para a compreensão de que as consequências fundamentais do processo de secularização consistem no pluralismo religioso, na coexistência de discursos seculares e religiosos na mesma sociedade, bem como na emergência de um novo indivíduo capaz de articular nas suas relações cotidianas discursos religiosos e seculares pautados em suas estruturas de relevância. Portanto, o mesmo autor arremata suas considerações, afirmando ser possível a diferenciação entre “[...] o discurso religioso e o discurso secular pela sua estrutura de relevância semântica ou mundana [...]”. Admite, desse modo, que, na modernidade, “[...] o discurso secular goza de um *status* privilegiado [...]” (Berger, 2017, p. 277); contudo, discursos religiosos e seculares podem coexistir, porque não são mutuamente excludentes, de início se contrapõem, findando por negociar e definir as condições de suas coexistências. No entanto, “[...] a coexistência de duas lógicas sociais diferentes e contraditórias, existindo sob a forma de limitações mútuas de seus efeitos é perfeitamente possível.” (Laclau, 2015, p. 284).

Posto isso, compreende-se a língua enquanto instituição social, que possibilita uma boa compreensão coletiva, proporcionando ao indivíduo exercer o seu poder de linguagem. O discurso, por sua vez, corresponde aos modos como cada indivíduo utiliza sua língua, ou seja, seria a individualização da língua e da linguagem. Portanto, é no interior das estruturas de relevâncias que língua, linguagem e discursos se articulam na produção de sentidos.

Por conseguinte, a conclusão plausível é de que Berger (2017) elabora uma teoria da diferenciação, admitindo não só o pluralismo religioso, mas também o pluralismo discursivo, enquanto atributos da modernidade, inseridos em contextos de modernização diversos. Assim, a presunção da diferenciação entre os discursos religiosos e seculares, circundados pela diferenciação entre outros discursos, provoca cientistas sociais e da religião a conceberem a diferenciação como “[...] núcleo analítico da teoria da secularização. [Posto isso], o pluralismo, como aspecto inseparável da modernidade, tem o efeito de enfraquecer as certezas dos conceitos religiosos [...]” (Berger, 2017, p. 230).

A secularização, portanto, corresponde ao processo de diluição e deterioração da influência dos valores, símbolos, práticas das instituições religiosas. Por conseguinte, tem-se como principal consequência do processo de secularização a perda do monopólio religioso, que

conduziu à liberdade religiosa e ao surgimento do pluralismo religioso (Ranquetat Júnior, 2008).

Secularização e laicização, segundo o autor precitado, representam processos sociais e históricos diferentes que surgem nos contextos da modernidade ocidental, desaguando no enfraquecimento da religião e na separação entre Estado e grupos religiosos, expressando um “[...] projeto civilizacional e cultural, uma concepção de mundo que busca fundar uma ordem social baseada em valores seculares [...]” (Ranquetat Júnior, 2008, p. 59). Como consequência, relacionam-se substancialmente com a “[...] autonomização das diversas esferas da vida social do controle e tutela da religião [...]” (Ranquetat Júnior, 2008, p. 60). Mais precisamente, argumenta-se que a secularização consiste no processo de diluição e deterioração da influência social das instituições religiosas.

Ao que se expõe, a secularização comporta múltiplos sentidos; não obstante, pode se apresentar com cinco significados, os quais são considerados como fundamentais. São eles: “[...] eclipse do sagrado, autonomia do profano, privatização da religião, retrocessos das crenças e práticas religiosas, mundanização das próprias Igrejas [...]” (Catroga, 2010, p. 8). Sendo, então, entre eles, a autonomia do profano o mais relevante, por se referir à autonomia das coisas seculares. Não obstante, o autor esclarece que existem diferenças ente secularismo e secularização. Argumenta, explicando, que, com o secularismo, busca-se a interpretação e a regulação da vida, prescindindo, para isso, tanto de Deus quanto da religião. Pelo outro lado, a separação entre a Igreja e o Estado, a denominada secularização, compreendida como um avanço histórico, necessariamente, “[...] não implica a proibição do reconhecimento do papel público das religiões nem impede formas variadas de colaboração e cooperação entre o Estado e as Igrejas [...]” (Catroga, 2010, p. 19).

Prosseguindo, o autor ainda acrescenta que a secularização e a laicidade não são expressões ou realidades totalmente coincidentes, pois toda laicidade é sempre uma secularização, porém nem toda secularização corresponde a uma laicidade. Portanto, para o autor, a diferença entre secularização e laicidade pode ser percebida, de pronto, a partir da etimologia das palavras. A secularização, por sua vez, “[...] provém de *saeculum* (mundo), laicidade tem sua raiz em *laós* (povo), donde vem leigo e laico, em contraposição a clérigo, no quadro hierárquico da Igreja e da tentação do controle total das ideias e valores que deveriam reger o mundo [...]” (Catroga, 2010, p. 10).

Portanto, o conceito de laicidade, quando invocada a etimologia do termo, volta-se para a “[...] gênese democrática e o valor fundante do respeito da liberdade de consciência [...]” (Catroga, 2010, p. 303).

Nesse ensejo, tem-se, em conclusão, que a laicização representa a “[...] a liberação do Estado dos seus nexos com as Igrejas e confissões religiosas, a fim de ser possível instituir, mediante um sistema de ensino obrigatório, gratuito e laico, uma orientação comum a todo o *laós* (povo) [...]” (Catroga, 2010, p. 302).

Observa-se, entretanto, que, nos países industrializados, no curso da década de 1960, ganham relevância e projeção os estudos acerca do processo de secularização. Consequentemente, no período referenciado, surgiram várias teorias, doravante denominadas teorias clássicas, que, congregando intelectuais de vários matizes de pensamento, os quais com a pretensão de explicar o referido fenômeno, fundamentavam os seus postulados na crença de que, com o advento das sociedades industrializadas, as religiões teriam diminuídas as influências nos amplos domínios sociais. Não obstante, o fenômeno da secularização é potencializado pelos processos burocratização, racionalização e urbanização, fundamentais para uma concepção moderna de mundo. As ditas teorias clássicas sobre a secularização, diga-se de passagem, filiam-se, principalmente, a teólogos, a filósofos, a sociólogos e a historiadores. Resumidamente, tem-se que todas elas, em maior ou menor disposição, vinculam o conceito de secularização ao advento da modernidade, principalmente, nos ‘países ocidentais cristianizados’.

Portanto, entre os múltiplos vetores utilizados para explicar o processo de secularização, nas suas vinculações com a modernidade, destacam-se “[...] o peso da religião judaico-cristã, o desenvolvimento da racionalidade capitalista, assim como o crescimento de uma civilização urbana com efeitos devastadores nas formas tradicionais de sociabilidade e respectivos modos de entender o mundo e a vida [...]” (Catroga, 2010, p. 16).

Por assim dizer, por vezes misturadas e tendentes a compatibilizações, Catroga (2010, p. 17) evidencia duas acepções – posições-tipo – acerca do fenômeno da secularização. A primeira define “[...] a secularização como a saída de setores da sociedade e da cultura do mundo religioso [...]”. A segunda acepção, entendendo a secularização como uma apropriação legítima do legado judaico-cristão, refere-se, portanto, à possível “[...] transferência do conteúdo, dos esquemas e dos modelos elaborados no campo religioso para o campo profano [...]”.

A referida acepção sugere que a secularização deve ser compreendida como uma gradativa distinção entre o secular e as objetivações dogmáticas do religioso. Portanto, essa interpretação acena para a possibilidade “[...] de os textos sagrados conterem asserções que a sugerem e potenciam [...] a dessacralização do universo e a dessacralização da política,

sintetizada no preceito: ‘Dai a César o que é de César e a Deus o que é de Deus’ [...]’ (Catroga, 2010, p. 21).

Consequentemente, ao que se explica, a segunda tipificação relativiza a secularização enquanto fenômeno intrínseco, próprio à modernidade, da qual seria a herdeira exclusiva, sendo que o referido entendimento perde sua condição de autoevidente. Contudo, desta feita, questiona-se a hipótese de que a secularização se encontra inevitavelmente adstrita à modernidade, inclinando-se para a **tese** de que a sua matriz – fonte – se encontra notadamente vinculada ao passado greco-romano, principalmente ao seu interstício judaico-cristão, sendo assim, secularização nada mais é do que a dessacralização de preceitos e princípios bíblicos, que passam a ser convertidos em princípios e preceitos mundanos, ditos temporais, restabelecendo, desse modo, a autonomia do profano.

Não obstante, destaca-se que as referidas acepções ou tipologias afirmam-se na compreensão de que o fenômeno da secularização comporta várias definições ou sentidos e, sendo assim, a ela se vinculam os estudos e considerações realizados por Peter Berger e Danièle Hervieu-Léger, autores, entre os quais, este trabalho busca sua fundamentação teórica.

Antecipando até certo ponto o trajeto que pretendemos percorrer, para, dessa maneira, tornar inteligível e compreensível a **tese** que se pretende defender, qual seja, que é possível ter religião e ser laico, e que as instituições de ensino são espaços privilegiados de mediação entre os discursos seculares e religiosos, para assim identificar e descrever como a laicidade é concebida, apropriada e utilizada por educadores/as e educandos/as em contextos educacionais concretos. Por conseguinte, ainda avaliar experiências concretas dessa mediação na e pela prática pedagógica e afirmar que práticas sociais específicas, em interação e diálogo com outras práticas sociais, resultam na formação de indivíduos aptos a participar dos esforços de pacificação e diálogos construtivos entre não crentes e crentes. Nessa pretensão, traça-se assim uma nova cartografia propícia à emergência da laicidade como direito e, que, no interior dos processos educativos, integra o amplo direito à educação.

Berger (2017) refere-se à modernidade e modernização enquanto processos sociais distintos; contudo, imbricados, por isso indissociáveis. Sintetizando, ao que se apresenta, a modernidade, decorrente dos processos de aprimoramento das tecnologias e da expansão da imprensa, originada do amadurecimento e disseminação do conhecimento científico, comporta vários processos de modernização. Assim, preceitua-se que, resumidamente, a modernidade revela-se “[...] como um produto das mudanças provocadas pela ciência e pela tecnologia, criadas nos últimos séculos – um processo acelerado, com consequências que afetam um número cada vez maior de áreas da vida humana [...]”. Considerado como um processo de

urbanização em expansão, a modernização, por sua vez, “[...] leva a uma enorme transformação da condição humana, passando do destino para a escolha [...]” (Berger, 2017, p. 26).

Portanto, para que fenômenos como o da secularização, dado o seu conteúdo complexo, sejam mais bem interpretados, precisam ser contextualizados e compreendidos de acordo com as características históricas e culturais de cada nação. Nesse espectro:

A secularização se caracteriza fundamentalmente pelo declínio da religião, pela perda de sua posição (central) axial e pela autonomização das diversas esferas da vida social da tutela, do controle da (burocracia) hierocracia. A religião, no mundo moderno, perde força e autoridade sobre a vida privada e cotidiana. (Ranquetat Júnior, 2008, p. 61).

No mesmo esteio, Moura (2024a) observa que, embora em contextos diversos sejam tratados como sinônimos, secularização, laicidade e laicismos, mesmo apegando-se à ideia de separação entre Estado e Igreja, comportam sentidos diferentes. Portanto, preleciona que a secularização consiste em um processo duradouro, no qual são (re)definidas normas propensas à reorganização do espaço religioso, e, conseqüentemente, para remover o poder social do universo religioso. A laicidade, por sua vez, reivindica que o Estado se desvincule de qualquer religião. Prosseguindo, o laicismo, no que lhe diz respeito, significa a tentativa estatal para extirpar práticas religiosas e silenciar ações da Igreja.

Dessa feita, conclui-se que, no Brasil, observado o processo de secularização, não se vivenciou o laicismo a exemplo de alguns países europeus. Nessa direção, Oliveira (2021, p. 54) anuncia que, mesmo em contextos desfavoráveis, “[...] as ordens religiosas quando desempenhavam papel educacional útil a uma elite local eram toleradas [...]”. Prosseguindo, o mesmo autor ainda depõe ser o fator educacional um suavizador, considerando que os “[...] valores morais e a educação católica eram essenciais para a formação de uma elite que ocuparia os principais cargos políticos da nação [...]”. Conclui-se, portanto, que na ‘nossa pátria mãe gentil’, os processos de separação entre Estado e Igreja não se constituíram em laicismo propriamente dito, “[...] pois esse movimento se consolidou na perspectiva da diferenciação entre grupos religiosos, isto é, havia instituições cristãs úteis na formação dos brasileiros e toleravam-se os valores católicos, porque se reconheciam nele os valores dos cidadãos [...]” (Oliveira, 2021, p. 55).

Para Berger (2003, p. 119), a secularização é um processo “[...] pelo qual setores da sociedade e da cultura são subtraídos à dominação das instituições e símbolos religiosos [...]”. Materializando-se no mundo ocidental pela retirada das Igrejas cristãs de logradouros que

anteriormente encontravam-se afeitos ao controle da Igreja, bem como a “[...] expropriação das terras da Igreja, ou emancipação da educação do poder eclesiástico, por exemplo [...]”. Portanto, conclui-se que a secularização é um processo pelo qual pensamentos, práticas e instituições religiosas perdem ou têm enfraquecido a sua significação social. Observam ainda Berger e Lukmann (2012) que, a partir do séc. XVII, acentua-se a diminuição do poder social da Igreja Católica, visto que existe um número representativo de pessoas que passam a viver sem convicção religiosa, processo esse o qual denominam de secularização.

Prosseguindo, ao que se expõe, observa-se que Vattimo (2018), ao descrever os percursos nos quais identifica o seu próprio trânsito de ‘fiel’ e de ‘peregrino’, bem como o seu retorno ao Cristianismo, desta vez como sujeito encarnado na história e engajado na caridade, com um olhar refeito para outros ‘rostos’, leva-nos a concluir que o seu conceito de ‘fiel pela metade’ ou de ‘fé reduzida’ poderá contribuir para a compreensão da religião na contemporaneidade.

Portanto, arrematando sua tese, Vattimo (2018, p. 36) reitera a sua afirmação ao explicar que, mesmo que contemporaneamente, a nossa civilização não mais se reconheça explicitamente como cristã, considerando-se “[...] mais uma civilização laica, descristianizada, pós-cristã, [encontra-se] profundamente moldada em suas raízes por essa herança [...]”. Assim, finda por afirmar que são essas razões as quais o habilitam a falar em secularização positiva, enquanto traço característico da modernidade.

Prosseguindo, Vattimo (2018) ainda preleciona acrescentando que a secularização positiva, também denominada de modernidade laica, significa, portanto,

[...] que a dissolução das estruturas da sociedade cristã, a passagem a uma ética da autonomia, à laicidade do Estado, a uma literatura menos rígida na interpretação dos dogmas e dos preceitos, não deve ser entendida como desaparecimento do cristianismo, mas como uma realização mais plena de sua verdade [...] (Vattimo, 2018, p. 42).

Nessas âncoras, o autor sustenta a **tese** de que a razão moderna reside na tradição judaico-cristã, não devendo, portanto, ser concebida fora dela. Dessa feita, torna-se plausível a afirmação de que boa parte das conquistas teóricas e práticas atribuídas à modernidade, as quais se estendem desde a organização racional da sociedade ao liberalismo e à democracia, encontram-se enraizadas na doutrina judaico-cristã, assim sendo, não podem ser compreendidas à sua margem.

Portanto, reacendemos as luzes que clareiam as nossas ‘caminhadas noturnas’ na pretensão de identificar como educadores e educandos interpretam a laicidade na e a partir da

prática pedagógica, em um processo de produção de sentidos imersos em itinerários nos quais se encontram envolvidos, e que contém indicadores a serem considerados por meio de julgamentos e escolhas, a serem também processados a partir dos pontos de vistas individuais e coletivos.

Posto isso, quais foram os processos e quais grupos socioculturais serviram de condutores ou intermediários para a concretização do processo de secularização? Portanto, acolhido no interior da cultura ocidental, o processo de secularização “[...] tem como o seu portador primário [...] a dinâmica do capitalismo industrial. Secundariamente, os meios de comunicação e transportes, por aproximarem pessoas e veicularem propagandas antirreligiosas [...]” (Berger, 1985, p. 148).

Portanto, nesse movimento, definido em suas linhas gerais como processo de secularização, rompem-se com as estruturas de plausibilidade e de autoevidência do substrato religioso como única e verdadeira forma de se interpretar e conceber o mundo. Assim, a “[...] crise de credibilidade na religião é uma das formas mais evidentes do efeito da secularização do homem comum [...]” (Berger, 1985, p. 167).

Berger (1985, p. 59), sobre a estrutura de plausibilidade, assevera que cada mundo reivindica para si “[...] uma base social para continuar a sua existência como mundo que é real para os seres humanos reais. Essa base pode ser denominada de estrutura de plausibilidade [...]”.

Deslocando-se para o campo da autoevidência, vêm às nossas mentes o absolutamente visível ou o inquestionável. Assim, a explicação religiosa do mundo cede espaços para a ciência e outras formas de se interpretar o mundo próprias da modernidade. Para o autor em evidência, modernidade e modernização dialogam, mas compreendem categorias conceituais distintas. Ao que se compreende, a modernidade corresponde a diversos processos de modernização.

Continuando, Berger (1985, p. 21), no esforço de contribuir para a compreensão da religião como produto histórico, cunha a sua definição de religião como uma “[...] realidade que os homens produzem para si mesmos no mundo [...]”. Portanto, a religião compreende “[...] uma forma de se conhecer o mundo e situar-se nele [...]”. Prosseguindo, afirma que o mundo humano consiste em um mundo aberto, devendo “[...] ser moldado pela própria atividade [humana]”. Conseqüentemente, incide na asserção de que homens e mulheres “[...] não só produzem o mundo, como também produzem a si mesmo[s]”. Portanto, produzem “[...] a si mesmos no mundo.”. Logo, também situa a religião como um “[...] empreendimento humano, porque é assim que ela se manifesta como um fenômeno empírico [...]”. Acrescenta ainda que é por meio da religião que o ser humano “[...] estabelece um cosmo sagrado [...]” (Berger, 1985, p. 45).

Sobre a compreensão do sagrado, o mesmo autor define como sendo uma espécie

[...] de poder misterioso e temeroso, distinto do homem e, todavia, relacionado com ele, que acredita residir em certos objetos da experiência. Essa qualidade pode ser atribuída a objetos materiais e artificiais, a animais ou a homens ou objeto da cultura humana. [...] O cosmo postulado pela religião transcende e ao mesmo tempo inclui o homem. O homem enfrenta o sagrado como uma realidade imensamente poderosa, distinta dela. Essa realidade a ele se dirige [...] e coloca sua vida em uma ordem dotada de significado [...] (Berger, 1985, p. 51).

Portanto, o Estado pluralista, segundo Berger e Lukmann (2012, p. 15), identifica-se com “[...] existência paralela de comunidades de sentidos bem diferentes.” Do que decorre “[...] a coexistência de diferentes ordens de valores e de fragmentos de ordem de valores na mesma sociedade [...]”. O sentido, portanto, consiste em uma “[...] forma complexa de consciência: não existe em si mesmo, mas sempre possui um objeto de referência.” (Berger; Lukmann, 2012, p. 15). Depõem ainda que a crise de sentido, a qual se verifica de forma específica na modernidade, rompe com a compreensão de mundo pautado na autoevidência. A autoevidência, no campo do conhecimento, corresponde ao ‘inquestionável, ao certo’. Em consequência, a interpretação do mundo até então pautada por interpretações religiosas, tidas como autoevidentes, desloca-se para o solo das incertezas, fenômeno esse que denominam de “[...] modernização da consciência [...]” (Berger; Lukmann, 2012, p. 62).

A consciência tomada em si mesma não é nada; deve sempre haver a consciência de algo. Existe somente quando dirigida sua atenção para um objetivo. [O sentido consiste] em uma forma complexa de consciência: não existe em si, mas sempre tem um objeto de referência. (Berger; Lukmann, 2012, p. 15).

Nessa tessitura, torna-se, segundo os autores, “[...] praticamente inconcebível uma sociedade em que não haja valores comuns e interpretações compartilhadas da realidade [...]” (Berger; Lukmann, 2012, p. 35). Assim compreendido, o não pluralismo coincide com uma ordem comum de valores. Ao passo que o “[...] pluralismo pressupõe a coexistência, muitas vezes concorrentes, de diferentes ordens de valores e de fragmentos de valores em uma mesma sociedade [...]” (Berger; Lukmann, 2012, p. 37).

As acepções dos autores citados oferecem-nos referências as quais potencializam nossas perguntas, dando, assim, pistas para possíveis respostas. Contudo, entendemos que o fato de não termos construído ainda a resposta, ou de até mesmo diante da possibilidade de não se chegar à resposta plausível, não inviabiliza o nosso esforço cognoscente de perguntar. Portanto, qual

sentido ou quais sentidos adquirem a laicidade no interior do processo de secularização? Qual sentido os sujeitos, educadores/as e educandos/as atribuem à laicidade na educação? Em contexto de ordem de valores diversos, por vezes concorrentes, qual sentido educadores/as e educandos/as atribuem à laicidade?

Parte-se da constatação de que historicamente a relação entre Estado e religião se desenvolveu por processos de identificação, não identificação, oposição ou por colaboração. Para melhor compreender como os sujeitos da EJA definem a laicidade na educação, tendo-se como parâmetros as relações empreendidas entre Estado e religião, concebemos a laicidade do Estado – separação entre Estado e religião – e a liberdade religiosa, como direito humano fundamental consagrado na Constituição Federal de 1988.

Nesse enredo, tem-se como fundamental discorrer, embora com fins estritamente didáticos e como possibilidade de construção de um quadro analítico, por entendermos que a relação Estado e religião, conforme se verifica na literatura em apreço, na sua concretude não se materializa a partir de um modelo teórico puro, tipos ideais. Para tanto, conceber as religiões como campo de tensões e negociações demanda o esforço intelectual necessário à compreensão de que as “[...] religiões não possuem práticas padronizadas e que mantêm negociações com a cultura em que estão inseridas.” (Moura, 2021, p. 97).

Associado aos contextos prescritivos e doutrinários, Silva (2022) informa que a liberdade religiosa, por sua natureza complexa, sintetiza as liberdades de crença, de culto e de organização religiosa. Portanto, no que concerne à relação entre Igreja e Estado, identificam-se quatro grandes sistemas: a confusão, a união, a separação e a colaboração, cada qual com suas gradações e contornos internos.

Na confusão, o Estado se confunde com determinada religião. Na hipótese da união, “[...] verificam-se relações jurídicas entre Estado e determinada Igreja [...]” (Silva, 2022, p. 251), no concernente a sua organização e funcionamento. Com a separação entre a Igreja e o Estado, advém o Estado laico, com suas diversas molduras que, associadas ao tempo e ao espaço, ganham diferentes ornatos, contudo sem perder a sua conotação maior, a ideia de que a laicidade, independente dos seus contornos diversos, vincula-se ao credo da separação entre a Igreja e o Estado (Silva, 2022).

Na identificação entre Estado e Igreja, sob a forma de teocracia, verifica-se a ascendência do poder espiritual sobre o temporal. Registra-se ser as teocracias quem “[...] mais fortemente afirma não poder existir separação entre a esfera política e a esfera religiosa [...]”. Assim, as ditas teocracias identificam “[...] a comunidade de cidadãos com a comunidade de crentes e pretendem que a lei religiosa vigore como lei civil [...]” (Miranda, 2016, p. 189).

Ainda, no que se refere à identificação sob a forma de cesaropapismo, assevera-se que o referido regime assumiu diferentes configurações na história das nações nas relações que se estabelecem entre poder civil e o poder religioso. Portanto, nos regimes cesaropapistas, a autoridade civil intervém em toda a vida da Igreja, “[...] nomeia bispos, reúne sínodos, reforma dioceses e mosteiros, imiscui-se até em controvérsias doutrinárias, ainda que, em geral, com aceno e notável proveito para a Igreja [...]” (Miranda, 2016, p. 189). Diz-se que nos regimes cesaropapistas, caracterizados pela ascensão do poder civil sobre o poder religioso, bispos e outras autoridades eclesiais desmedidamente recorriam ao poder civil para obterem favores, bens materiais ou proteção nos constantes ataques que insidiam sobre as igrejas.

A não identificação entre Estado e Igreja constitui o denominado Estado laico. Portanto, pode-se falar em laicidade no tempo em que o poder político não se submete à legitimação pelo poder religioso, ‘sacro’. Assim, pode-se falar em Estado laico na ocasião em que não mais existe “[...] dominação da religião sobre o Estado e a sociedade, implicando a autonomia do Estado, dos poderes e das instituições públicas em relação às autoridades religiosas e a dissociação da lei civil das normas religiosas [...]” (Ranquetat Júnior, 2008, p. 64).

No citado regime, a não identificação, esquematicamente, Estado e confissão religiosa podem se relacionar em relação de união, para tanto faz-se necessária à sua consolidação a existência das ditas religiões do Estado. Essa união também poderá se desenvolver com a ascendência de um dos poderes sobre o outro. Com base na relação ascendente de poder entre poder civil e poder religioso, destacam-se o clericalismo e o regalismo. No clericalismo, verifica-se a ascendência do poder religioso sobre o poder civil. Ao passo que no regalismo, tem-se a ascendência do poder político sobre o religioso.

No regime de união, prevaleceu historicamente a tendência para o regalismo, resquício ou continuador do cesaropapismo. Com formas ora mais moderadas, ora mais acentuadas, traduzia-se na intervenção dos Estados na vida interna das igrejas, em especial na designação dos bispos e no provimento dos ofícios eclesiais. A pretexto de proteção da religião, redundava em maior ou menor dependência das autoridades religiosas. As monarquias absolutas dos séculos XVII e XVIII, protestantes ou católicas, foram regalistas. E, não muito atenuadamente, foram outrossim as monarquias constitucionais do século XIX, as quais, só tardiamente, iriam admitir o princípio da liberdade de religião. (Miranda, 2016, p. 191).

A literatura registra que a Europa, possivelmente, não conheceu o regime clericalista na forma verdadeira. Especula-se que, talvez, na referida matriz, poderiam integrar-se as

<sup>12</sup>reduções jesuíticas constituídas em áreas da América, incluindo parte do que é hoje o Rio Grande do Sul. Aliás, um dos motivos invocados pelo Marquês de Pombal contra os jesuítas por considerá-los inimigos da autoridade real.

Nos ditos Estados laicos, ainda podem ser observadas a união com autonomia relativa entre Estado e Igreja e separação relativa, com tratamento especial ou privilegiado de uma religião. O Estado laico também poderá se afirmar por uma relação de oposição entre o civil e o religioso. Nas ditas relações de oposição, portanto, afirma-se que os processos de laicização intencionavam

[...] silenciar as práticas e os membros eclesiásticos de quaisquer instituições religiosas, eliminando representações e símbolos religiosos e atuando no fim da educação confessional. Nos regimes laicizantes, as práticas eclesiásticas passaram a ser lidas como elementos a serem combatidos pelos líderes do Estado e pela população em geral, originando desde críticas ao clero até possíveis atuações de perseguição simbólica e material. (Uzun, 2022, p. 406).

Prosseguindo, notadamente, quando Estado e igreja se relacionam em regime de separação absoluta, verifica-se a igualdade absoluta das confissões religiosas nas suas relações entre si e com o Estado. Quando essa relação se desenvolve em regime de oposição relativa, tem-se assim os denominados Estados laicistas. Portanto, o laicismo se identifica como “[...] uma forma agressiva, combativa de laicidade, que procura eliminar, extirpar a religião da vida social [...]”, em países ocidentais, configura-se historicamente “[...] como fortemente anticlerical e antirreligioso.” (Ranquetat Júnior, 2008, p. 68). Acrescente-se que a laicidade e o laicismo sempre tiveram um significado de luta, de oposição ao eclesiástico e ao religioso.

Quando a relação entre Estado e Igreja se encontra em uma disposição de oposição absoluta, insurgem-se os Estados nominados de ateu ou de confessionalidade negativa. Ressalva-se que o regime de oposição absoluta à religião vincula-se aos totalitarismos modernos e, conseqüentemente, compreende fenômeno recente na história das nações. No dito regime de oposição, o “Estado pretende ser total e conforma ou visa conformar toda a sociedade, destituída de autonomia, pela sua ideologia, a religião deixa de ter espaço e ou se submete ou tem de se reduzir à clandestinidade.” (Miranda, 2016, p. 192).

Arendt (2008) afirma que política e liberdade estão intrinsecamente ligadas e que a liberdade é o sentido da política. Em função disso, as tiranias e ditaduras são rebaixadas a

---

<sup>12</sup>“As reduções jesuíticas no Brasil colonial foram comunidades estabelecidas pelos padres jesuítas com o objetivo de catequizar os índios e integrá-los à sociedade colonial. Essas missões, também conhecidas como aldeias ou reduções, desempenharam um papel importante na educação dos indígenas, ensinando-lhes não apenas a fé católica, mas também habilidades práticas como agricultura e artesanato.” (Martins, 2006, p. 22).

patamares inferiores no regime das formas de governo, haja vista o fato de suprimirem a liberdade política dos homens. Mais radical do que qualquer tipo de tirania, despotismo ou ditadura, os regimes totalitários podam substancialmente a possibilidade da liberdade tanto no sentido político como humano. Portanto, “[...] o sucesso do totalitarismo equivale a uma liquidação muito mais radical da liberdade como realidade política e humana do que qualquer outra coisa que presenciamos antes dele [...]” (Arendt, 2008, p. 424).

Prosseguindo com regime laico, caracterizado pela não identificação entre Estado e Igreja, observa-se que, na sua textura, pressupõe-se a distinção entre a esfera política e a esfera religiosa, o que, sucintamente, corresponde à não inclusão entre as incumbências do Estado de atribuições em matéria de cunho religioso.

A laicidade é uma noção que possui caráter negativo, restritivo. Sucintamente pode ser compreendida como a exclusão ou ausência da religião da esfera pública. A laicidade implica a neutralidade do Estado em matéria religiosa. Essa neutralidade apresenta dois sentidos diferentes, o primeiro [corresponde à] exclusão da religião do Estado e da esfera pública. Pode-se falar, então, de neutralidade-exclusão. O segundo sentido refere-se à imparcialidade do Estado com respeito às religiões, o que resulta na necessidade do Estado em tratar com igualdade as religiões. (Ranquetat Júnior, 2008, p. 64).

O Estado moderno de matriz europeia alberga, na sua concepção, o princípio da laicidade. Ressalte, contudo, que, se a concretização do Estado laico levou séculos para ser alcançada, verifica-se que, em alguns países europeus, a laicidade ainda nem sequer foi atingida plenamente.

Portanto, a modernização significa a transformação radical de todas as condições externas de vida humana. No campo social, de forma restrita, a modernização corresponde “[...] à troca de uma existência determinada pelo destino por uma longa série de possibilidades de decisão [...]” (Berger; Lukmann, 2012, p. 60). Em vista disso, segundo os autores referenciados, a economia de mercado e a democracia são elementos fundamentais no referido processo de modernização. Nesse contexto, o *ethos* da democracia se insurge como um direito humano fundamental de todo indivíduo. Consequentemente, a “[...] perda da autoevidência é mais acentuada [...] no campo da religião [...]”. Assina-se então que o pluralismo moderno minou o monopólio das instituições religiosas. Nessa compreensão, as igrejas passam a ser “[...] fornecedoras no mercado de opções religiosas [...]” (Berger; Lukmann, 2012, p. 61). Portanto, se quiserem sobreviver, precisam atender, cada vez mais, aos anseios dos seus membros.

Berger (2017) destaca a importância do conceito de modernidades múltiplas, que se sustenta no postulado de que a modernidade se apresenta em diferentes versões, para a compreensão dos pluralismos religiosos que adentram a contemporaneidade, no sentido de esclarecer como os discursos religiosos e seculares se equilibram socialmente. Posto isso, assevera que esses “[...] discursos são muito poderosos numa sociedade moderna e exercem pressão sobre a religião [...]” (Berger, 2017, p. 164).

Prosseguindo, descreve que a modernidade múltipla articula elementos tipicamente modernos e contemporâneos, associados ao desenvolvimento das ciências, das tecnologias e das comunicações, com elementos pré-modernos. Observa-se, portanto, que a modernidade formula uma compreensão de mundo e de ser humano baseada em uma moral fundada nas ciências, nas tecnologias e nas comunicações e, ao mesmo tempo, estimula o advento de preceitos éticos que questionam esses ‘dados como certos’ a partir dos seus impactos no processo de humanização do ser humano.

Em sequência, o mesmo autor depõe que do pluralismo religioso advêm dois problemas políticos, quais sejam: “[...] como o Estado define sua própria relação com a religião e como o Estado faz para regular as relações de diferentes religiões umas com as outras [...]” (Berger, 2017, p. 158).

Portanto, como desenvolver fórmulas pacíficas para apaziguar essa relação, ao que parece problemática, e que se desenvolve nas interfaces das relações entre Estado e religião e entre religiões diversas?

Dessas relações decorre a necessidade, segundo Berger (2017, p. 158), de se pensar nas possibilidades para o desenvolvimento de ‘fórmulas de paz’, no sentido da promoção de uma “[...] coexistência pacífica entre diferentes tradições e intuições religiosas no interior de uma sociedade [...]”. Para tanto, faz-se necessário admitir que o pluralismo religioso contemporâneo, comparado ao pluralismo religioso anterior, desenvolve-se em âmbito geográfico alargado e sob a pressão de um poderoso discurso secular. Portanto, por meio da análise historiográfica, constata-se que diferentes fórmulas de paz foram desenvolvidas em diferentes nações, moldadas às diferentes realidades nas quais se insurgem diferentes conflitos tendentes a dificultar as relações entre o Estado e a religião e entre diferentes religiões. Assim, identifica Berger (2017) quatro modelos do que denominou de fórmula de paz, quais sejam: paz baseada na indiferença, paz baseada na absorção, paz por subordinação e a paz por meio do conceito da separação entre Igreja e Estado. Portanto, registra-se que o conceito de paz por meio da separação entre Igreja e Estado, “[...] foi aplicado com sucesso [ao] pluralismo de diversas tradições e instituições religiosas e [ao] pluralismo dos discursos seculares e religiosos [...]”.

Para tanto, admite-se que, na prática, o modelo de separação entre Igreja e Estado apresenta diferentes versões, tendo como objetivo “[...] esculpir um nicho na lei e no mecanismo do Estado, no qual um discurso nitidamente secular é o único permitido, mas que também coexiste com uma ampla variedade de discursos religiosos [...]” (Berger, 2017, p. 176).

Os percursos para a afirmação e efetivação do Estado laico, segundo Miranda (2016, p. 190), sumariamente, compreendem duas fases. Na sua primeira fase, tida como a mais longa, o Estado comporta uma “[...] religião oficial e, mesmo se diversas, há relações institucionais permanentes entre ele e a correspondente Igreja [...]”. Numa segunda fase, “[...] não há mais religião de Estado, afirma-se o princípio de liberdade e estabelecem-se regimes de separação [...]”. Prosseguindo, destaca-se que:

No regime de separação ou de Estado secular, não há religião oficial, todas as confissões são reconhecidas e os governantes abstêm-se de qualquer decisão sobre a sua vida interna, assim como elas se afastam do contraditório político. Foi nos Estados Unidos [...] que esse regime surgiu. O 1º Aditamento à Constituição, de 1791, expressamente proíbe o estabelecimento de uma religião do Estado. No Brasil, cem anos mais tarde, a Constituição de 1891 vedaria aos estados e à União estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de qualquer culto (art. 10). Na França e em Portugal, a separação seria decretada em 1905 e em 1911, respectivamente, mas em termos conflituais [...] (Miranda, 2016, p. 191).

O laicismo, em termos conflituais, se caracteriza pela oposição relativa do Estado com relação às religiões. Nessa acepção, reiteramos que, doutrinariamente, laicidade e laicismo, embora associados ao princípio da separação entre Igreja e Estado, apresentam, entre si, diferenças substanciais. Assim preleciona o jurista português:

Laicidade significa não assunção de tarefas religiosas pelo Estado e neutralidade, sem impedir o reconhecimento do papel da religião e dos diversos cultos. Laicismo significa desconfiança ou repúdio da religião como expressão comunitária e, porque imbuído de pressupostos filosóficos ou ideológicos (o positivismo, o cientíssimo, o livre pensamento ou outros), acaba por pôr em causa o próprio princípio da laicidade. (Miranda, 2016, p. 192).

A liberdade de consciência compreende a liberdade de ter ou não ter religião, valendo, por definição, apenas para o foro individual, ao passo que a liberdade religiosa possui também uma dimensão social e institucional. Embora não se confundam, liberdade de consciência e liberdade religiosa são indissociáveis, encontram-se imbricadas em uma relação que tende à acomodação ou ao equilíbrio.

No mesmo enredo, apegando-se mais uma vez aos contextos prescritivos e doutrinários, verifica-se que a liberdade religiosa, por sua natureza complexa, sintetiza as liberdades de crença, de culto e de organização religiosa. Portanto, no que concerne à relação entre Igreja e Estado quatro grandes sistemas são observados: a confusão, a união, a separação e a colaboração, cada qual com seus limites e gradações internas. Na confusão, o Estado se confunde com determinada religião. Na hipótese da união, “[...] verificam-se relações jurídicas entre Estado e determinada Igreja, no concernente a sua organização e ao seu funcionamento [...]” (Silva, 2022, p. 251).

Dessa feita, o Estado confessional se define pela sua vinculação a uma confissão religiosa específica, materializando-se por meio de apoio específico a determinado credo em detrimento de outros, nele existe religião oficial, sendo possível a liberdade de crença e de religião.

Com a separação entre a Igreja e o Estado, advém o Estado laico, com suas diversas molduras, as quais associadas ao tempo e ao espaço ganham diferentes ornatos, contudo sem perder a sua conotação maior, a ideia de que a laicidade, independente dos seus contornos, vincula-se ao credo da separação entre a Igreja e o Estado, ganhando assim relevo no interior do processo de secularização. Processo esse, identificado com a “[...] luta de atores sociais na construção de uma ordem social baseada na razão e na ciência e que dessa forma não é legitimada por um poder religioso [...]” (Ranquetat Júnior, 2008, p. 70).

Constata-se que o regime laico surgiu nos Estados Unidos, inspirado na pretensão de fiéis de diversos cultos que se evadiram da Europa, trazendo consigo o desejo de livremente professar suas religiões, erguer seus templos e celebrar seus cultos, contudo, sem a ingerência do Estado.

Retomando as discussões teóricas sobre laicidade, a literatura anuncia, de forma recorrente, existir distinção entre laicidade e laicismo. Segundo Regina e Vieira (2021, p. 122), o laicismo, também denominado por laicidade negativa, laicidade de combate ou laicidade à francesa, objetiva “[...] a retirada da crença religiosa de todo e qualquer espaço público, inclusive escolas, relegando-a apenas aos espaços privados e particular de cada um [...]”.

O laicismo de combate tem por objetivo restringir a religião ao espaço privado ou até mesmo eliminá-la com a clara intenção de proporcionar os meios para que desapareça da vida social. Valoriza “[...] crenças seculares, tais como a razão, o progresso, o bem da humanidade, a livre discussão [...]” (Regina; Vieira, 2021, p.120).

Ao passo que a laicidade consiste em não acolhimento pelo Estado de assuntos religiosos, contudo sem desconhecer o papel das religiões e a importância dos diversos cultos

religiosos. Assim concebida, mesmo entendida como uma questão privada, a religião é socialmente relevante e distinta do Estado.

Na laicidade *simpliciter*, à francesa, subsiste o postulado de que a Igreja e o Estado, bem como todo o corpo político devem viver em isolamento total e absoluto.

Portanto, essa relação Igreja e Estado deriva de lutas seculares e da tentativa forçosa para se anular a influência da fé na política. Nos Estados Unidos, os antecedentes históricos são diametralmente opostos aos da França. A partir deles, verifica-se uma composição de boa vontade e de cooperação recíproca entre ambos os poderes, existindo assim “[...] uma distinção formal entre Estado e Igreja que resulta simplesmente na impossibilidade de concessões de privilégios a determinada confissão religiosa em detrimento de outras, [não existindo assim] religião com *status* de oficial [...]” (Regina; Vieira, 2021, p. 144).

No modelo tradicional de laicidade ou laicidade *simpliciter* de Estado laico, Igreja e Estado se relacionam como neutralidade. Garante-se, portanto, que

[...] todas as modalidades de expressões religiosas se manifestem livremente em seus territórios nacionais. Quando o Estado garante a liberdade da Igreja, além de atuar na sua própria competência, assegura o bem comum do corpo político, o que é possível sem concessão de nenhum privilégio aos fiéis de determinada igreja [...] (Regina; Vieira, 2021, p. 140).

Do ponto de vista da afirmação do Estado Laico Brasileiro, no seu percurso histórico, compreendido de 1890 aos dias atuais, iniciando-se com a lavra do Decreto n.º 119 – A (Brasil, 1890), de autoria do então deputado Ruy Barbosa (revogado pelo Decreto n.º 11/1991 e repristinado<sup>13</sup> pelo Decreto n.º 4.496/2002), as relações entre Estado e Igreja desenvolveram-se no sentido de uma separação mais rígida para um sistema que admite certos contornos e contatos; contudo, com o devido respeito às convicções religiosas e outras não religiosas. Assegura-se, em conclusão, que o Estado brasileiro deseja sobremaneira estender as relações de amizade com a Igreja Católica, despertando para um projeto de separação que não previa a perseguição aos religiosos, a expulsão de ordens, a expropriação dos bens episcopais nem, tampouco, a proibição ao ensino confessional. Portanto, proíbe-se “[...] a intervenção da autoridade federal e dos estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o <sup>14</sup>padroado [...]” (Brasil, 1890).

<sup>13</sup> *Repristinado* o mesmo que revalidado ou restaurado.

<sup>14</sup> Trata-se de uma proteção, tutela ou apadrinhamento voltado para as questões religiosas. Segundo o Direito Canônico, no Brasil Império, correspondia a um conjunto de privilégios com certas incumbências que, por concessão da Igreja, correspondem aos fundadores católicos, duma igreja ou capela ou benefícios também aos seus sucessores (Regina; Vieira, 2021).

Nesse percurso, com a Constituição Federal de 1988, cede-se espaço para a ‘laicidade colaborativa’, de caráter geral, de modo que não resulte em discriminação entre as várias religiões. Sendo assim, veda-se aos entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios), pelo seu no art. 19, I, “[...] estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada [...] a colaboração de interesse público [...]” (Brasil, 1988).

Preceitua-se também que em todos os sistemas políticos que adotam o regime de separação entre Estado e Igreja (sistema de laicidade), a sua primeira característica é a separação entre os poderes religioso e político. No entanto, na ‘laicidade colaborativa’, a separação entre os poderes religioso e civil pressupõe o reconhecimento da ordem transcendente como sendo um equivalente ao secular, ambos engajados na busca do bem comum. Portanto, o bem comum se constitui no fim último, tanto do Estado como da Igreja, nele eles se encontram, abraçam-se mutuamente, firmando compromissos para a promoção da dignidade da pessoa humana. Assim, ganha relevância o reconhecimento de que a Igreja possui um espaço jurisdicional próprio, para que a organização religiosa possa florescer na sociedade política sem deslocamentos e intervenções descabidos por parte do Estado.

Portanto, advoga-se que o esclarecimento sobre os paradigmas que modelam a relação entre a Igreja e o Estado são fundamentais em termos de afirmação de uma laicidade positiva que valoriza a dignidade da pessoa humana de forma integral, pressupondo para efetivação da laicidade colaborativa a separação, a liberdade, a colaboração, a benevolência, a igual consideração e a neutralidade. Na laicidade negativa, também denominada sistema de separação neutra, o Estado não atua de forma colaborativa em atividades conjuntas com as denominações religiosas.

A explicação dos modelos sobre os quais se ancoram as relações entre a Igreja e o Estado, que ora se opõem, se confundem, se unem e se completam em regime de colaboração, é fundamental à compreensão dos regimes de laicidades.

Sendo assim, afirma-se em termos de uma laicidade colaborativa, também adjetivada por laicidade positiva, como aquela que, valorizando a dignidade da pessoa humana de forma integral, estimula e protege a separação, a liberdade, a colaboração, a benevolência, a igual consideração e a neutralidade entre as diversas modalidades religiosas (Regina; Vieira, 2021).

Portanto, no modelo de laicidade *simpliciter*, modelo tradicional, a relação entre Estado e Igreja se desenvolve por uma relação de neutralidade; entretanto, todas as categorias religiosas podem se manifestar livremente em um dado território.

Desse modo, a laicidade colaborativa tem como base: primeiro, a separação dos poderes religioso e temporal; segundo, a liberdade de atuação de cada poder, cada um em sua esfera de competência; terceiro, a benevolência estatal para com o fenômeno religioso e para com as organizações religiosas; quarto, colaboração entre eles; quinta, a existência de mecanismos por meio dos quais todas as religiões possam ser destinatárias de igual consideração por parte do Estado. O quinto individualizador decorre da eficiência prática de todas as características anteriores.

Assevera-se que o Brasil do século XX passou por processos de secularização com características próprias, pois, ao tempo em que “[...] retirava das mãos da Igreja Católica a legitimidade dos registros de nascimentos, casamentos e óbitos e criava a educação pública, laica e gratuita [...]”, em particular nos campos da assistência social, da saúde e da educação, “[...] ele mantinha diálogos pertinentes com o clero católico e incentivava a vinda de ordens religiosas capazes de suprir as necessidades que o Estado ainda não poderia atender [...]” (Uzun, 2022, p. 407).

Portanto, acerca das relações entre a Igreja Católica e o Estado no Brasil, segundo Ranquetat Júnior, deu-se laicidade à brasileira, uma vez que se conserva a cisão entre as esferas pública e religiosa nos campos jurídico e formal “[...], mas não rompeu com as práticas do Catolicismo, visto que as instituições políticas mantiveram ligações com grupos eclesiásticos, utilizando-as como importantes instrumentos políticos para o ordenamento social [...]” (Ranquetat Júnior, 2008, p. 60).

Instaurados formalmente no Brasil no fim do Império, os debates e embates sobre a laicidade ganharam projeção no começo do período republicano e se projetaram até os dias atuais. Portanto, a questão da laicidade e da complexa relação entre Estado, religião e sociedade, atualmente, perfaz um assunto polêmico, desencadeando controvérsias e processos de judicialização que se estendem desde a afixação de símbolos religiosos em espaços públicos, como tribunais de júri, escolas, hospitais, praças públicas, à instalação e manutenção de capelas em unidades hospitalares e oposição de monumentos religiosos em praças e outros espaços públicos estatais.

Sugere-se que o conceito de laicidade, dado o seu caráter polissêmico e controverso, deva ser analisado nas suas interfaces e distanciamentos como os conceitos de secularização, secularismo e laicismo, visto que coexistem em diferentes espaços, sejam eles religiosos ou seculares, imbricando-se em discursos complexos, ressaltando-se para tanto suas antinomias, visto que não são mutuamente excludentes. Da mesma forma, faz-se necessária a compreensão de como os sujeitos concretos encontram-se implicados nesse debate, como acionam diferentes

discursos e como eles se acomodam razoavelmente em seus diferentes espaços de vivências, nos quais discursos seculares e religiosos se fazem presentes e negociam sentidos e condições existenciais.

Os discursos laicistas concebem a religião enquanto assunto exclusivamente privado, devendo, portanto, ser extirpado do espaço público. Assim, assevera-se que os laicistas concebem a religião enquanto algo irracional, como resíduos dos tempos arcaicos, como uma mera superstição.

Prosseguindo, tem-se a secularização enquanto processo social mais amplo, o qual em determinadas conjunturas históricas engloba a laicidade, mas que não podem ser confundidas em termos teóricos e conceituais. Admite-se, portanto, que, considerando o seu caráter multidimensional e polissêmico, a tese da secularização não comporta uma única definição. “Grosso modo, diz respeito ao refluxo da religião na modernidade [...]” (Ranquetat Júnior, 2016, p. 24).

Segundo o mesmo autor, o paradigma da secularização se assenta em três conceitos básicos: diferenciação, racionalização e mundanização.

O conceito de diferenciação sinaliza o processo pelo qual a religião tornou-se um domínio particular, diferente dos demais domínios da vida social. A racionalização diz respeito à emergência de uma visão de mundo racional e científica distanciada de preceitos religiosos, dessa forma a visão religiosa perde plausibilidade. Com a mundanização, o ‘transcendente’ o ‘sobrenatural’ perdem cada vez mais espaço no mundo social. As organizações religiosas [...] preocupam-se mais com problemas sociais do que com questões espirituais como a salvação das almas. (Ranquetat Júnior, 2016, p. 53).

Segundo a tese da ‘diferencial funcional’, torna-se possível conjecturar que a secularização não é um fenômeno único e de caráter irreversível, não se apresentando de forma exclusiva e modelar em todas as sociedades. Posto isso, tomando-se como pressuposto que o processo de secularização é multifacetado, por extensão, compreende-se que o conceito de laicidade não é monolítico, na realidade existem diferentes noções e definições acerca da laicidade, atuando enquanto dispositivo conceitual e operacional, possibilitando, com certas reservas, a distinção entre a esfera religiosa e a esfera política. Consequentemente, observa-se que o religioso e o secular compreendem dimensões distintas da realidade, que se encontram “[...] em constantes tensões e inter-relações. [...] Em suma, [...] a laicidade é apenas uma das alternativas que a modernidade apresenta para efetivar a distinção entre a esfera religiosa e o poder político [...]” (Ranquetat Júnior, 2016, p. 33).

Portanto, observa-se que, no Brasil republicano, algumas medidas concretas, como a consagração da liberdade de culto e extinção do padroado; estabelecimento do casamento civil; secularização dos cemitérios; extinção dos dias santos de guarda do calendário e o estabelecimento dos dias das festas nacionais, inquestionavelmente, impulsionaram o seu processo de laicização, mesmo assim, “[...] nesse período, observa-se que as injunções entre o religioso e o secular são estreitas [...]” (Ranquetat Júnior, 2016, p. 63). Em vista disso, no âmbito dessas aproximações e contatos, de natureza religiosa, política e jurídica, o autor precitado assenta a sua concepção acerca da complexa e inacabada ‘laicidade à brasileira’, que chama para si a necessidade de ‘autonomia entre a esfera temporal e a espiritual’, enfatizando, portanto, “[...] a necessidade de uma união e concórdia entre o poder temporal e a autoridade espiritual [...]” (Ranquetat Júnior, 2016, p. 63).

Dessa forma, a denominada neutralidade benevolente respeita o princípio da separação entre Estado e Igreja; contudo, o Estado deve agir com uma relação simpática com as igrejas e religiões. Assim sendo, nessa ótica, a separação entre Estado e Igreja aceita certos abrandamentos. Argumenta-se, então, que no Brasil

[...] a laicização advinda da separação entre Estado e religião não foi contundente e eficaz. [Contudo] a forte impregnação do catolicismo na mentalidade nacional e suas relações de proximidades com as instituições estatais, formalmente laicizadas [...] denotam, assim, que a laicização requerida pelo processo de separação entre Estado e religião não ganhou formas concretas, contundentes e eficazes. (Giumbelli, 2024, p. 13).

Desta feita, observa-se que, do ponto de vista jurídico-formal, o Estado brasileiro é laico; contudo, culturalmente não é laico, ele é religioso. Assim, a laicidade no Brasil coexiste em dois planos, o jurídico e o cultural, denotando, portanto, que a laicidade do Estado brasileiro não é ainda uma realidade concreta, mas em construção, porque as relações entre Estado e Igreja, que deveriam coexistir em domínios próprios, encontram-se imbricadas, do que decorre “[...] uma mútua penetração da religião pelo secular e do secular pelo religioso [...]”. Retorna-se ao credo: “O Estado é laico, mas a sociedade brasileira é religiosa [...]” (Ranquetat Júnior, 2016, p. 175).

Retomando uma das questões centrais definidas pelo autor em estudo, qual seja, clara distinção entre secularização, laicidade e laicismo, verifica-se, em tese, que a laicidade expressa “[...] a justa separação e autonomia entre a instância estatal e o campo religioso; o laicismo simboliza “[...] um afastamento excessivo, um divórcio absoluto entre o Estado e a religião, tendo esse um conteúdo antirreligioso [...]” (Ranquetat Júnior, 2016, p. 204).

Em conclusão, observa-se que a laicidade não se faz inimiga da religião. Portando, o Estado laico não se configura enquanto um Estado ateu; dessa feita, o laicismo é anticlerical e antirreligioso, e tem como pretensão banir a religião do espaço público. À vista disso, assevera-se que um Estado laico totalmente afastado “[...] e indiferente ao religioso, bem como de espaços públicos desconessionalizados e imunes a forças religiosas é mais um modelo político, um projeto de organização societal que dificilmente poderá ser concretizado.” (Ranquetat Júnior, 2016, p. 302).

Prosseguindo, no esforço de compreender a laicidade à brasileira, Ranquetat Junior (2016) descreve que a laicidade aqui implantada, desde o fim do Império, guarda uma singular peculiaridade com o catolicismo. Assim, conforme preceitua o autor, a laicidade à brasileira caracteriza-se

[...] fundamentalmente pela relação de privilégio do catolicismo com o Estado brasileiro. Há, por parte do arcabouço jurídico brasileiro uma valoração positiva do religioso, particularmente em sua expressão católica e/ou cristã, que possibilita [...] parcerias que objetivem o bem comum entre instâncias estatais e organizações religiosas. As aproximações, contatos e compromissos entre o aparato estatal e a religião católica não se expressam apenas por meio de prerrogativas e privilégios a esse grupo religioso, mas também por meio de uma certa identificação da nação com ele. Há por aqui um reconhecimento da dimensão pública do religioso sem que exista um Estado confessional, jurídica e formalmente vinculado a uma religião em particular. (Ranquetat Júnior, 2016, p. 316).

A referida relação de proximidade e benevolência, bem como a mútua penetração do religioso pelo secular e do secular pelo religioso, nas últimas décadas, vêm sendo duramente criticadas por segmentos religiosos, não religiosos e organizações da sociedade civil – novos movimentos sociais – que defendem a secularização dos espaços públicos com tratamento isonômico e igualdade de participação entre as religiões cristãs e não cristãs na esfera pública brasileira, atestando, assim, “[...] o enfraquecimento da hegemonia católica no campo religioso brasileiro e a dilatação do pluralismo de crenças.” (Ranquetat Júnior, 2016, p. 315).

Segundo Ranquetat Júnior (2016), feitas as devidas ressalvas, considerando a natureza e o contexto no qual foi realizado o estudo, admite-se que a laicidade, observada a partir do ponto de vista de sujeitos concretos (operadores do direito, militantes laicos e laicistas, movimentos sociais – sujeitos coletivos) apresenta caráter problemático e ambíguo, sendo assim, não unívoco, estável ou autossuficiente, encontrando-se nele implícito o próprio conceito de religião. Dessa forma, por seu caráter polissêmico, o sentido da expressão laicidade foi ressemantizado em diferentes tempos, espaços e culturas, decorrente de esforços humanos para

se extrair dele elemento que empiricamente possibilitasse a distinção entre o sagrado e profano, para, assim, demarcar os domínios do religioso e os domínios do secular, necessários à afirmação do processo de secularização. As ressemantizações, portanto, consistem em ações e técnicas sociolinguísticas “[...] capazes de tencionar a memória, a História, os elementos formadores de identidades e as relações de poder que os constituem em seus tecidos narrativos [...]” (Grigolletto; Paiva; Silva, 2022, p. 2). A língua, portanto, compreende um sistema, no qual, seus elementos se articulam uns aos outros por equivalências ou oposições.

Dessa feita, Ranquetat Júnior (2016) assevera não ser possível um único conceito de laicidade, que possibilite a sua aplicação genérica ou uniforme nos diversos contextos nos quais é demandado enquanto dispositivo teórico e operacional. Concluindo, sustenta que os seus estudos foram suficientes, apenas, para a formulação de uma tipologia<sup>15</sup> sobre a laicidade. Infere-se, ademais, que, em contextos linguísticos, o termo tipologia é abrangente e se manifesta em distintas áreas do conhecimento. Portanto, em contextos acadêmicos, recorre-se às tipologias para limitar conceitos linguísticos elásticos. Sendo assim:

a) A laicidade é muitas vezes identificada com a noção de aconfessionalidade do Estado, ou seja, do Estado sem religião oficial. Nesse sentido, a separação formal entre Estado e religião é vista como o elemento central da laicidade. [...] b) Uma segunda noção relaciona a laicidade com a neutralidade estatal, e, sobretudo, com a imparcialidade do estado em questões religiosas. [...] c) Uma terceira noção de laicidade é própria daqueles atores que concebem o religioso como entrave ao progresso social e moral, bem como relacionam os valores religiosos com a irracionalidade e o anacronismo. d) Há, ainda, atores que defendem o reconhecimento e o acolhimento no interior dos estabelecimentos estatais e de outros espaços públicos da diversidade de crenças religiosas. [Partem] da noção de laicidade plural e inclusiva, [podendo] caracterizar o surgimento de um Estado multiconfessional ou pluriconfessional. [...] possibilitando efetivamente que o espaço esteja aberto a todos os agrupamentos religiosos. (Ranquetat Júnior, 2016, p. 318).

No mesmo assualho, verificam-se aproximações entre as considerações elaboradas por Ranquetat Júnior (2016) e as posições defendidas por Vieira e Regina (2020) ao destacarem que o modelo de laicidade desenvolvida e em curso no Brasil não significa, portanto, a ausência da religiosidade na esfera pública estatal, mas a garantia e a salvaguarda de todas suas expressões.

---

<sup>15</sup>O sufixo logia aplica-se especialmente para os estudos sobre uma determinada matéria: tipologia – estudo dos tipos. Portanto, a tipologia pode ser entendida como o estudo ou percepção dos tipos que, conceitualmente ou por intuição, se diferem e, sistemicamente, se fazem necessários para definir diferentes categorias. O termo é abrangente e se manifesta em distintas áreas do conhecimento. Em contextos acadêmicos, recorre-se a esses processos para limitar conceitos linguísticos elásticos (Coelho, *et al.*, 2012).

Prosseguindo, depõem que o “Estado Brasileiro tem como modelo o sistema de laicidade colaborativa (‘aberto’), distanciando-se totalmente do laicismo de combate da laicidade à francesa [...]” (Regina; Vieira, 2020, p. 167). Portanto, fazendo-se as devidas considerações, em que pese, são categóricos ao afirmar que não existe um modelo universal de laicidade passível de aplicação indistinta em todos países ou nação que assumem o modelo de separação entre Estado e igrejas.

Partindo-se da compreensão de que a laicidade não comporta um conceito monolítico, conforme encontra-se anunciado no corpo deste texto, busca-se com este trabalho identificar e descrever como a laicidade é concebida, apropriada e mobilizada por educadores/as e educandos/as em contextos educativos concretos, mediados pela prática pedagógica, compreendida como prática social específica, que se desenvolve por interações, diálogos e negociações com outras práticas sociais também específicas que se articulam e coexistem no interior de uma prática social mais ampla.

Por fim, reitera-se a importância para este trabalho em descrever e mostrar como a laicidade é concebida e utilizada por educadores/as e educandos/as na prática, ou seja, em situações concretas que conduzem à definição e ao uso dessa categoria teórica e operacional no interior da escola.

Portanto, partindo-se da tese que se quer defender, que é possível ter religião e ser laico e que a escola deve ser um espaço privilegiado de mediação entre os discursos seculares e religiosos, pretende-se 1. Identificar e descrever como a laicidade é concebida, apropriada e utilizada por educadores/as e educandos/as em contextos educacionais concretos; 2. Identificar, descrever e avaliar experiências concretas dessa mediação na e pela prática pedagógica e, 3. Afirmar que práticas sociais específicas, em interação e diálogo com outras práticas sociais também específicas, resultam na formação de indivíduos aptos a participar dos esforços de pacificação e diálogos construtivos entre não crentes e crentes.

Identificar como esses sujeitos, educadores/as e educandos/as, interpretam a laicidade no interior de processos de produção de sentidos, em itinerários nos quais estão envolvidos, implica mediações a serem consideradas em contextos que demandam julgamentos e escolhas. Compreende-se, portanto, que a laicidade, em contextos concretos, atravessados por julgamentos e escolhas, atua como dispositivo operatório na distinção entre o secular e o religioso, ditando as condições de coexistência desses discursos que, à primeira vista, se opõem e intercalam-se, mediados por processos de negociações e ressemantizações, que ditam suas condições de existências e de coexistências. Assim sendo, nos espaços educativos, a laicidade também atua como dispositivo pedagógico. Nessa perspectiva, a escola, apesar de sua vocação

jurídico-formal ser caracterizada como laica, em contextos discursivos concretos, encontra-se, em seu cotidiano, imersa e atravessada por discursos religiosos e seculares.

Segundo Giumbelli (2024), a laicidade é uma noção e um conceito sujeito a definições variadas, constituindo-se, assim, em um termo compartilhado nos âmbitos das pesquisas acadêmicas e nos empreendimentos adstritos às políticas sociais. Portanto, no âmbito acadêmico, é tomada com conceito e, não obstante, no âmbito das políticas sociais, é tomada como princípio. Do exposto, cabe destacar que a produção acadêmica e as políticas sociais se comunicam ou, no mínimo, deveriam se comunicar, assim, é que se entende que conceitos e princípios se imbricam em processos dialógicos e se retroalimentam em um jogo de sentidos, no qual, não se subsumindo um no outro, potencializam-se, tanto nos espaços acadêmicos quanto nos espaços formuladores de políticas sociais.

Prosseguindo, Giumbelli (2024, p. 11) destaca a laicidade como um arranjo político que, envolve, necessariamente, o Estado em suas concepções e nos seus arranjos políticos. “Mais especificamente, a laicidade, quando adotada, empreende alguma forma de separação entre Estado e religião [...]”.

Frente ao exposto, assumimos que a compreensão acima coaduna-se com as demais acepções com as quais trabalhamos a laicidade, que ora se apresenta como conceito, noção e princípio, e ainda por vezes como um dispositivo político, jurídico e pedagógico, que orienta a distinção entre o que cada sociedade ou cultura definiu como secular ou religioso.

Consequentemente, dando-se margens à suposição de que não existe uma única maneira para se efetivar a pretensão de separação entre Estado e religião “[...] o que significa vislumbrar a laicidade como constitutivamente plural, condição evidenciada pelo contraste entre intervalos históricos e entre configurações nacionais [...]” (Giumbelli, 2024, p. 11). Assim sendo, a laicidade configura-se em um “[...] conceito que pretende descrever distintos arranjos e configurações envolvendo Estado, religião e sociedade [...]” (Giumbelli, 2024, p. 11).

Portanto, para uma abordagem mais consistente sobre a questão, Giumbelli (2024) destaca como prudente abster-se de enquadramentos teleológicos e/ou normativos,

[...] nos quais um modelo generalista lhe sirva de padrão. Seria de bom alvitre observá-la dentro de um processo que se manifesta nas controvérsias, nos conflitos, nas negociações e nos acordos em marchas e contramarchas envolvendo atores sociais distintos: religiosos conservadores e flexíveis, ativistas laicos dos direitos humanos e reprodutivos, agentes estatais etc. (Giumbelli, 2024, p. 13).

Prosseguindo, o mesmo autor alerta para o caráter polissêmico da expressão laicidade, destacando ainda que, para o seu melhor entendimento, deve-se observar “[...] os argumentos dos segmentos em disputa de acordo com suas concepções e seus interesses próprios [...]” (Giumbelli, 2024, p. 13).

Portanto, esse exercício poderá resultar em lentes mais fecundas para se ver o complexo fenômeno da laicidade, ampliando-se, para tanto, a capacidade do observador para concebê-la “[...] menos como questão de princípio, jurídica, normativa [...]”, para assim compreendê-la, na dinâmica social, evidenciando, para tanto, os seus agentes, os projetos por eles formulados e colocados em prática, bem como as disputas e seus resultados. Contudo, sem desconsiderar o seu caráter operativo (Giumbelli, 2024, p. 13).

Por fim, esclarece que o entendimento adotado também estabelece a importância de se realizar investigações sobre os modos de definição do ‘religioso’ que participam da equação política correspondente à laicidade. Portanto, sendo assim, se alguma forma de ‘liberdade religiosa’ decorre da separação entre o Estado a religião, seus contornos precisos, bem como suas consequências para o reconhecimento do pluralismo religioso dependem de definições consolidadas em esferas que não se restringem ao âmbito normativo (Giumbelli, 2024).

Com base no exposto, assumimos a compreensão de que a tipologia apresentada por Ranquetat Júnior (2016), em consonância com os demais autores referenciados neste trabalho, poderá se constituir em categoria teórica capaz de auxiliar na construção de caminhos novos que nos possibilitem caminhar na direção da confirmação da nossa tese, visto que quem alimenta os andantes ao longo da caminhada é a esperança de que se pode chegar ao lugar pretendido.

Mariano (2011), ao examinar o debate sociológico sobre o conceito de secularização e o comparar ao de laicidade, observa que o cenário atual se encontra atravessado por intensos embates na esfera pública desencadeados por grupos não cristãos, cristãos e laicos a respeito do lugar e do papel da religião, da laicidade estatal e dos direitos humanos na sociedade brasileira.

Ao que expõe, assevera que existem evidentes conexões entre modernização e secularização; dessa forma, observa que o pluralismo enfraquece a plausibilidade da religião. Sendo assim, observa os limites da laicidade à brasileira, destacando a relação entre religião e política no Brasil. Concluindo, portanto, que as disputas entre católicos e pentecostais extrapolaram o campo religioso e migraram para as esferas midiática e político-partidária.

Sendo assim, Mariano (2011) clarifica que existem evidentes conexões entre modernização e secularização; portanto, observa-se que o pluralismo enfraquece a

plausibilidade da religião. Nesse ensejo, observa-se que as diferentes posições assumidas ao longo do nosso trabalho aproximam-se ou dialogam com a **tese** defendida por Berger (1985) quando acentua que o pluralismo religioso debilita a religião, já que, na modernidade, emergem estruturas de plausibilidade concorrentes, tendentes a relativizar o conteúdo dos diferentes discursos religiosos, privatizá-los, subjetivá-los e torná-los, assim, alvo de ceticismo, descrença e indiferença. Nessa perspectiva, Berger (2001) é levado à afirmação de que seria incorreto conjecturar que vivemos em um mundo secularizado e de que toda a literatura escrita por historiadores e cientistas sociais, vagamente chamada de teoria da secularização, está essencialmente equivocada, por ser empiricamente insustentável. Portanto, corroborando com a tese defendida por Berger e Mariano (2011, p. 244) destaca que:

A noção de laicidade [...] recobre especificamente à regulação política, jurídica e institucional das relações entre religião e política, Igreja e Estado em contextos pluralistas. Refere-se [...] à emancipação do Estado e do ensino público dos poderes eclesiásticos e de toda referência e legitimação religiosa, à neutralidade confessional das instituições políticas e estatais, à autonomia dos poderes político e religioso, à neutralidade do Estado em matéria religiosa, [...] à tolerância religiosa e às liberdades de consciência, de religião (incluindo a de escolher não ter religião) e de culto. [...] O conceito de secularização [...] recobre processos de múltiplos níveis ou dimensões, referindo-se a distintos fenômenos sociais e culturais e instituições jurídicas e políticas, nos quais se verifica a redução da presença e influência das organizações, crenças e práticas religiosas [...].

Por sua vez, Casanova (1994), na sua tipologia sobre a secularização, destaca três proposições diferentes; não obstante, irregulares e não integradas, que denotam diferentes sentidos atribuídos ao processo de secularização em contextos concretos, quais sejam: 1. A secularização como diferenciação de esferas seculares das instituições e normas religiosas; 2. A secularização como declínio das crenças e práticas religiosas; e 3. A secularização como marginalização da religião para a esfera privada. Portanto, esclarece que a compreensão da secularização como diferenciação funcional entre esferas seculares e religiosas corresponde à proposição mais plausível da tese sobre a secularização.

Assim sendo, conclui que a diferenciação funcional não implica, necessariamente, o isolamento das religiões à esfera privada; portanto, funcionalmente ele atua como dispositivo de diferenciação, impondo limites entre as esferas seculares e religiosas. Ao que expõe, a laicidade corresponde a uma realidade pluridimensional, com implicações nos âmbitos político, jurídico, cultural e social, que, por sua vez, favorece o desenvolvimento das democracias modernas.

Neste capítulo, abordamos sobre o processo de secularização e seus deslocamentos, entendidos como necessários à afirmação e efetivação da laicidade como princípio estruturante do Estado Moderno e, sendo assim, destacamos a escola como uma instituição laica, considerando os contextos prescritivo e normativo para, em seguida, afastando-se desses contextos e com fundamento na perspectiva do nativo, entender na e a partir da prática pedagógica quais sentidos professores, estudantes e gestores atribuem à laicidade na educação. Em sequência, procuramos aprofundar, nos contextos nos quais se efetivaram a separação entre Igreja e Estado, os diferentes sentidos a ela atribuídos, em uma miríade contínua de afastamentos, diálogos e negociações de sentidos, que, por sua vez, promovem a compatibilidade e a coexistência de discursos laicos e religiosos no interior da escola. Nessa acepção, a escola passa ser entendida como espaço de exercício de direitos e de acolhimento físico e socioemocional dos/as estudantes, notadamente, com potencial para respeitar e celebrar as diferenças e as diversidades enquanto fatores necessários ao processo de humanização.

Doravante, no capítulo seguinte, abordaremos sobre as permanências, trânsitos e reconfigurações de crenças, caracterizados por frequentes deslocamentos de fiéis entre religiões e/ou denominações religiosas, em cenários que expressam a relação entre religião e modernidade. Para, em seguida, esforçarmo-nos na compreensão dos conceitos de campo, campo religioso, campo educacional e *habitus* em Bourdieu, destacando aproximações com o nosso objeto de pesquisa. Ainda, com o mesmo propósito, discorreremos sobre a teoria do discurso na perspectiva de Ernest Laclau, para, em seguida, pavimentarmos o caminho no qual pretendemos transitar, na perspectiva de melhor compreendermos como se efetiva a permanência da religião na contemporaneidade e como se estabelece a relação entre Estado e religião, em um cenário definido pela laicidade à brasileira de natureza colaborativa.

### 3 PERMANÊNCIAS, TRÂNSITOS E RECONFIGURAÇÕES DE CRENÇAS. DO FIEL AO PEREGRINO, DO PEREGRINO AO FIEL PELA METADE: CENÁRIOS QUE EXPRESSAM A RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO E MODERNIDADE

Neste capítulo, destacamos alguns aspectos teóricos, conceitos e noções, desenvolvidos por Bourdieu (2004, 2015), a exemplo do conceito de *habitus* e as noções de estado, campo, capital e agente, concebidos como necessários, quiçá, não suficientes, que serão transformados em categorias teóricas e, ao longo dos nossos trabalhos de pesquisa e escrita, tendem a se constituir em ideias-força<sup>16</sup> capazes de clarear os nossos objetivos de pesquisa e as nossas incursões no método através da praxiologia.

Ainda, neste mesmo *corpus*, destaca-se que é cada vez mais perceptível o espaço que o método de análise do discurso ocupa na produção acadêmica, principalmente, por meio da teoria do discurso na perspectiva de Ernesto Laclau, sobretudo no que se refere à análise da construção social da realidade.

Nesse horizonte, a autor referenciado explica que o discurso ocorre por intermédio da articulação de demandas particulares, hegemônicas por uma das identidades que configuram o sentido da realidade. Portanto, o fechamento desse sentido, por sua vez, configura-se sempre como inacabado, sendo assim contingente e temporário, pressupondo, para tanto, um sujeito descentrado e plural. Para além do poder que subjaz àqueles que falam, evidencia-se o deslocamento do sujeito na produção discursiva.

Sendo assim, lança-se como desafio à compreensão da teoria do discurso laclauiano,<sup>17</sup> enquanto reflexão acerca do social, marcado por antagonismo e identidades contingentes, atravessada pelo jogo entre significante e significado que se configura na travessia do sentido literal às metáforas e metonímias, que, por vez, condensam-se na crise de sentido. Percurso esse facilitado por pontes, algumas ainda em construção, demandando, assim, esforços cognoscentes daqueles que se inclinam a conhecer a partir na teoria do discurso na perspectiva de Ernest Laclau.

Em seguida, no corpo do mesmo capítulo, com destaque para a reflexão sobre o futuro da religião na contemporaneidade, respaldando-se, portanto, em considerações realizadas por Hervieu-Leéger (2008); Hervieu-Leéger, Willaime (2009); Willaime (2012); e Berger (1985), bem como em outros autores nos quais se encontram referenciados seus estudos, e que

---

<sup>16</sup> A expressão ideias-força refere-se a ideias e pensamentos convergentes, complexos e mobilizadores que compartilham semelhanças, mas não pressupõem uniformidades (Magendzo, 2009).

contribuem para o entendimento das diferentes configurações do religioso e da institucionalização do religioso no interior de diversos processos de secularização e mutações religiosas contemporâneas. Não obstante, na presente reflexão, são considerados alguns teóricos, avalizados pelos autores referenciados como Clássicos da Sociologia e da Sociologia das Religiões, que, nos seus estudos, (re)afirmam a permanência da religião na contemporaneidade.

### **3.1 Conceito de campo, campo religioso, campo educacional e *habitus* em Bourdieu: aproximações com o objeto de pesquisa**

Para tanto, parte-se da premissa de que Bourdieu (1930-2022) e seguidores, nos seus estudos, esforçaram-se na compreensão dos mecanismos de dominação e de reprodução das hierarquias sociais, como também dos vínculos entre a origem social dos indivíduos e suas preferências práticas. Sendo assim, propõem um novo paradigma para se abordar as “ciências históricas”, que, tendo como objeto de investigação o mundo histórico, torna possível a convivência com diferentes teorias coexistentes. Sendo assim, um paradigma comporta teorias que, em dado momento histórico, os cientistas se põem em acordo até que elas sejam redefinidas ou refutadas.

Posto isso, pressupõe-se que um campo é constituído por aproximações e distanciamentos – homologias e rupturas – demandados por seu processo de autonomização. Sendo assim, pretende-se destacar neste trabalho que entre o campo religioso e o campo educacional existem afastamentos e homologias e, com base nos seus pontos de contatos, intra e extracampo, identificar os sentidos que a laicidade comporta tendo-se em vista os deslocamentos nos referidos campos de força.

Segundo Monteiro (2018), Bourdieu (2015), na sua teoria do espaço social e dos campos sociais, intenciona desenvolver uma teoria alternativa que, por meio de uma “[...] experiência fundamentada empiricamente [seja] capaz de dar conta dos processos de diferenciação e das desigualdades existentes sem cair no reducionismo, integrando, portanto, poder, riqueza e *status* à concepção de classe social [...]” (Monteiro, 2018, p. 71), que são definidas pelo acúmulo de capital econômico e simbólico.

Para tanto, propõe-se a deslocar o olhar para a complexidade do mundo contemporâneo, por meio de uma pluralidade de metodologias e técnicas de pesquisas que possibilitem desvendar as lógicas da reprodução e da dominação social. Assim sendo, pressupõe-se, portanto, que o mundo social se revela de forma multifacetada e confuso ao olhar do pesquisador.

Retornando, por conseguinte, a tese que se quer defender, explicitada no capítulo anterior, qual seja, que é possível ter religião e ser laico e que a escola deve ser um espaço privilegiado de mediação entre os discursos seculares e religiosos, para assim identificar e descrever como a laicidade é concebida, apropriada e utilizada por educadores/as e educandos/as em contextos educacionais concretos e, no mesmo esforço, identificar, descrever e avaliar experiências concretas dessa mediação, na e pela prática pedagógica, para afirmar que práticas sociais específicas, em interação e diálogo com outras práticas sociais também específicas, resultam na formação de indivíduos aptos a participar dos esforços de pacificação e diálogos construtivos entre não crentes e crentes.

Segundo Bourdieu e Passeron (1982), a reprodução social tornou-se possível por meio de um conjunto de estratégias relacionadas à fecundidade, às alianças matrimoniais, aos processos educativos, ao direito sucessório e aos processos econômicos.

Portanto, por meio da sua teoria da prática (praxiológica), pretende compreender e explicar, a partir das disposições internalizadas nos agentes, os mecanismos que ofuscam o mundo social, o que o torna opaco ou pouco transparente. Assim, segundo próprio autor, o conhecimento praxiológico perfaz uma tentativa de superação das abordagens fenomenológicas e estruturalistas. Dessa feita, intenciona a produção de um modo de conhecer sobre a prática, que, utilizando-se da fenomenologia e do estruturalismo, possa superar o subjetivismo fenomenológico e o objetivismo estruturalista. Portanto, a praxiologia se predispõe à elaboração de uma síntese com a força capaz de superar as limitações, ora anunciadas, das abordagens subjetivistas e objetivistas.

Argumenta-se, portanto, que “[...] o conhecimento subjetivista [...] restringe-se a captar a experiência e a percepção imediata do mundo social. Esse modo de conhecimento não se pergunta sobre as condições sociais do conhecimento [...]” (Bourdieu; Passeron, 1982, p. 145). Por sua vez, o estruturalismo privilegia o estudo do peso das estruturas sociais sobre o agente, ao contrário da fenomenologia que forja um sujeito autônomo, que age em obediência aos seus comandos subjetivos, portanto, não dando a devida importância aos condicionamentos decorrentes das estruturas sociais sobre esses agentes.

Dessa feita, no estruturalismo a ação do sujeito subordina-se aos comandos das estruturas do mundo social, não tendo, assim, o dito sujeito, a ‘pseudoautonomia’ delegada pela fenomenologia. O conhecimento praxiológico movimenta-se no sentido da superação da dicotomia – subjetividade/objetividade – entranhadas na fenomenologia e no estruturalismo, respectivamente. Portanto, na abordagem prática – praxiológica – a ação do agente vincula-se,

inexoravelmente, às suas redes de relações sociais e às suas condições objetivas e subjetivas de existência. Sendo assim:

A praxiologia, diferenciando-se da fenomenologia e do estruturalismo, buscará compreender a gênese das estruturas objetivas e das estruturas internalizadas (em forma de esquemas cognitivos) pelos agentes, bem como as funções sociais, econômicas e políticas que os sistemas simbólicos desempenham na reprodução da ordem social. (Monteiro, 2018, p. 27).

Intencionalmente, a praxiologia apropria-se de elementos das abordagens fenomenológicas e estruturalistas, com a pretensão de construir um conhecimento alternativo, no qual capitais simbólicos e econômicos interagem e se articulam na estruturação do espaço social. Entretanto, ainda se dispõe à análise do mundo social por meio de estratégias e esquemas internalizados sob a forma de disposições que orientam a atuação dos agentes. Assim proposta, a teoria da prática – teoria praxiológica – procura “[...] entender como as estruturas sociais são internalizadas nos agentes e como esses agentes operacionalizam o mundo social a partir dos valores e das concepções do mundo incorporadas [...]” (Monteiro, 2018, p. 29).

Não obstante, nessa tessitura, concebe-se o agente “[...] a partir do princípio gerador [de] que adquirem as práticas cotidianas e do princípio inventivo e criador que constitui o *habitus*. Com esses dois princípios, o *habitus* se constitui ‘[...] em conhecimento histórico. Sendo assim, compreendido enquanto conhecimento histórico, o *habitus* impingindo’ [...] no corpo e mente dos agentes [...] orienta o agir, o pensar e o sentir [desses] agentes em sociedade [...]” (Monteiro, 2018, p. 57).

Portanto, a sociedade, não sendo um todo orgânico e homogêneo, atravessada por conflitos e disputas por capitais materiais e simbólicos, objetivando a manutenção e a reprodução da posição social dos seus agentes, encontra-se estruturada em função da distância através da qual mantém separados esses agentes. O espaço social é constituído, entre outros, pelos campos econômico, político, cultural, artístico, intelectual, educacional e científico. Assim sendo, compreende um espaço prático, cujo movimento depende do capital acumulado pelos seus agentes. Posto isso, a teoria dos campos, desenvolvida por Bourdieu, pretende “[...] dar conta da prática, a partir das relações de força e de sentido das lutas que ocorrem no espaço social [...]” (Monteiro, 2018, p. 43).

Consequentemente, Bourdieu (2015) concebe o campo como espaço de práticas específicas, relativamente autônomo, dotado de uma história, com propriedades próprias e propriedades comuns aos demais campos.

Entretanto, é no campo que o agente atua. “Cada campo possui suas especificidades que se constituem por regras e capital específicos. No entanto, existem leis gerais que perpassam todos eles [...]” (Monteiro, 2018, p. 44).

Caracterizado como *lócus* de possibilidades, o campo tende a orientar a busca dos agentes, pautando-se pela definição de um universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais, concebidas como necessários para se entrar no ‘jogo’. Portanto, entrar no jogo, corresponde, primeiramente, ao interesse do agente, cuja ação é orientada pelo *habitus* nele incorporado, a começar por suas escolhas socialmente organizadas no interior do espaço da prática.

Logo, sendo assim, o campo é estruturado pelas relações objetivas entre as posições ocupadas pelos agentes e instituições que determinam a forma de suas interações. Portanto, o que configura um campo são as posições e as lutas concorrenciais, lutas essas que ocorrem tanto no interior de cada campo como externamente em relação a outros campos, desencadeando, assim, uma relação de oposição e atração recíprocas, ou seja, o campo se movimenta por uma relação de oposição-atração interna, no que concerne aos seus subcampos, e externa na sua relação com outros campos. À vista disso, a posição em que seus agentes e suas instituições se encontram situados, ocupando a posição de dominados e ou dominantes, decorre do volume global dos capitais econômico, cultural e simbólico acumulados que possuem.

O campo simbólico, por conseguinte, condensa um “[...] conjunto de aparelhos mais ou menos institucionalizados de produção de bens culturais [considerando] os corpos dos agentes altamente especializados na produção e difusão desses bens [...]” (Bourdieu, 2015, p. 53).

Consequentemente, o campo religioso, inserido no campo cultural e simbólico, compreende um campo de forças, no qual se enfrentam sacerdotes, leigos e profetas.

Assim concebido, o campo simbólico religioso se comporta enquanto espaço de lutas que envolve, no seu epicentro, três personagens fundamentais: os sacerdotes, os profetas e os leigos. Os referidos agentes, portanto, movimentam-se no entorno de um grupo habilitado e especializado na produção e difusão dos ‘bens de salvação’, de um grupo de ‘consumidores dos bens de salvação’ e, de um terceiro grupo, o dos profetas, tidos como agentes inovadores e revolucionários. Dessa feita, no campo religioso se enfrentam sacerdotes, leigos e profetas, esses últimos incorporam os anseios de um grupo social com pretensão de mudanças e, por isso, são idealizados como agentes de inovação e mudanças a serem assimilados ou eliminados pela

tradição que contestam. Logo, conforme o programa heurístico<sup>18</sup> desenvolvido por Bourdieu (2015), o campo religioso pode ser concebido como

[...] um campo de forças onde se enfrentam o corpo de agentes altamente especializados (os sacerdotes), os leigos (os grupos sociais cujas demandas por bens de salvação [aos quais] os agentes religiosos procuram atender), e o ‘profeta’, enquanto encanação típica do agente inovador e revolucionário que expressa, mediante um discurso e nova prática, os interesses e reivindicações de determinados grupos sociais. (Bourdieu, 2015, p. 25).

Entretanto, os campos, constituídos de autonomia relativa, refletem “[...] a pluralidade dos mundos possíveis no espaço social em que vivemos, com suas lógicas e com suas leis próprias de funcionamento, apesar de suas especificidades [...]” (Lima, 2010, p. 11).

Sendo assim, existem invariantes e/ou homologias na estrutura de todos os campos, imiscuídas nas lutas concorrenciais pelo poder. No campo cultural, “[...] o poder diz respeito à disputa pela autoridade, pela legitimidade, pela autenticidade e pelo domínio dos signos, dos sentidos, das interpretações [...]” (Lima, 2010, p. 11).

Sinteticamente, ao alcance da nossa compreensão, um campo apresenta as seguintes características: integra um espaço social específico; tem características específicas e características comuns a outros campos; goza de autonomia relativa; permeia o conjunto das ações humanas; movimenta-se por meio dos interesses dos seus agentes, que se pautam por uma relação de oposição e atração.

Como exemplo, com relação à construção da autonomia relativa das ciências das artes, assevera-se que o conceito de secularização em Weber (2004) diz respeito aos processos de autonomia progressiva do campo da ciência e da arte em relação aos cânones religiosos dominantes durante séculos.

Prosseguindo, retomando o campo religioso compreendido como um campo simbólico, caracterizado à luz de um conflito ‘tipo-ideal’, no qual encontram-se em lutas sacerdotes, leigos, profetas e magos ou feiticeiros; contudo, esses últimos caracterizados como pequenos

---

<sup>18</sup> São estratégias mentais para simplificar as coisas, que nos ajudam na compreensão do mundo. Portanto, enquanto as pessoas se esforçam para fazer escolhas racionais, o julgamento humano está sujeito a limitações cognitivas. Sendo assim, decisões puramente racionais envolvem ponderações, considerando-se, portanto, que os vieses cognitivos que nos habilitam a fazer escolhas racionais influenciam a maneira como pensamos e fazemos julgamentos (Tiepp, 2020). Disponível em: <https://institutoconectomus.com.br/o-que-e-heuristica/>. Acesso em: 16 nov. 2024)

empresários da salvação. Por conseguinte, o campo religioso demanda “[...] um aparato mais ou menos institucionalizado que conta a seu serviço com corpos de agentes profissionais cuja produção própria destina-se a um grupo ou classe ocupando uma posição determinada na estrutura social [...]” (Bourdieu, 2015, p. 54). Portanto, nesta logicidade, a sociedade pode ser compreendida como campo de batalhas assente na força e no sentido, que lhe conferem dinamismo e operacionalidade.

O campo cultural, portanto, ganha conteúdo e projeção, enquanto campo impregnado de autonomia relativa, por meio das instâncias de consagração intelectual e artísticas, associadas às instituições de difusão da cultura, o que o torna gradualmente mais complexo e mais independente.

A teoria dos campos diz respeito à pluralidade dos aspectos que constitui a realidade do mundo social, a pluralidade dos mundos, pluralidade das lógicas que correspondem aos diferentes mundos, aos diferentes campos como lugares onde se constroem sentidos comuns. (Lima, 2010, p. 15).

Ao que se expõe, segundo Bourdieu (2015), o *habitus* pode ser concebido enquanto disposição durável, transferível e com possibilidades de deslocamentos, funcionando como uma matriz de percepções, apropriações e ações, que torna possível a realização de tarefas diferenciadas por meio de correções ininterruptas dos resultados consolidados. Portanto, observa-se ser o *habitus* a sinergia (energias que se somam), força mobilizadora, que movimenta os agentes no interior de um campo.

Assim concebido, o *habitus* se apresenta como uma estrutura estruturante, ao mesmo tempo que aparece como uma estrutura internalizada pelo agente, com possibilidades de deslocamentos. Sendo assim, o *habitus* corresponde à objetivação de uma ordem subjetiva, dentro de uma determinada configuração histórica. Por essa razão, ele também é um produto dessa determinada realidade. Nessa relação, o *habitus* também serve como um esquema de interpretação, já que o espaço social por si só não determina necessariamente a ação dos indivíduos. Portanto, o *habitus*, assim concebido, configura-se em uma espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação. Sendo assim, o *habitus* movimenta-se orientando as ações dos seus agentes no interior de um determinado campo.

Por conseguinte, o *habitus* religioso, segundo Bourdieu (2015, p. 57), configura-se, portanto, no “[...] princípio gerador de todos os pensamentos, percepções ações segundo as normas de uma representação religiosa do mundo natural e sobrenatural [...] ajustados aos princípios de uma visão política do mundo [...]”.

Acrescenta-se que, no campo da pesquisa, o desafio consiste em articular os três níveis de observação: o micrológico (indivíduo), o mesológico (grupos ou organizações) e o macrológico (as transformações sociais, econômicas e políticas), por meio do debate com seus vários pontos de contato. Por fim, propõe-se a refletir sobre as possibilidades dos modelos teóricos, como também buscar um diálogo profícuo, identificando possibilidades e limites dessa interlocução entre diferentes paradigmas teóricos (Bourdieu, 2015). Assim sendo, em síntese, o *habitus* pode ser pensado e concebido como

[...] um sistema de disposições que, integrando toda a herança passada, funciona a todo momento como uma matriz de percepções, apropriações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transparências analógicas de esquemas que permitem resolver problemas [...] graças às correções incessantes dos resultados obtidos [...]. [...] o *habitus* vem a ser, portanto, um princípio operador que leva a cabo a interação entre dois sistemas de relações, as estruturas objetivas e práticas. [...] o *habitus* seria um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reutilizados ao longo da trajetória social restante que demarcam os limites à consciência possível a ser mobilizada pelos grupos e/ou classes, sendo [...] responsáveis [...] pelo campo de sentido em que operam as relações de forças. (Bourdieu, 2015, p. 42).

Guiando-se pela retrospectiva histórica, constata-se que, até a década 1960, os estudos sobre a educação e, conseqüentemente sobre a escola, eram escassos; portanto, apenas alcançam projeção após a Segunda Guerra Mundial. Assim, os estudos sobre a escola ganham acuidade quando da sua expansão – quantitativa e nem sempre qualitativa – com o acréscimo de vagas, possibilitando, assim, o acesso a indivíduos que, até então, eram excluídos dos processos educativos escolarizados, diga-se, assim, formais.

Entretanto, convém afirmar que, no pós-guerra, explode o crescimento efetivo dos sistemas educacionais para promover a sua abertura para “[...] novas populações e um alongamento da escolaridade pelo viés das reformas institucionais que visavam a formar os estudantes a fim de fazer frente às novas condições econômicas e sociais [...]” (Jourdain; Naulin, 2017, p. 58).

O processo de ampliação de vagas, denominado democratização da educação, possibilitou, ou, minimamente, visou possibilitar a todos os indivíduos o acesso à escola, seja qual fosse a sua origem social e, por conseguinte, o acesso aos diplomas expedidos por ela.

Desta feita, Jourdain e Naulin (2017, p. 58), em conformidade com o esquema teórico proposto por Bourdieu (1970), esclarecem que a escola, longe de favorecer a igualdade de chances, “[...] participa da reprodução das desigualdades sociais e legitima essas desigualdades

por meio do discurso da meritocracia [...]”. Sendo assim, por meio da crítica, mesmo considerada a escola como uma instituição central na contemporaneidade, promovem-se as condições para o rompimento com a concepção de escola enquanto fornecedora de normas morais. Portanto, ainda destacam que o ‘atraso ou derrapagem’, diga-se, assim, a repetência ou sucesso nos estudos, relacionam-se com a origem social dos estudantes. “Os filhos oriundos das classes populares são, portanto, os mais implicados pela eliminação, pelo banimento ou pelo atraso escolar [...]” (Jourdain; Naulin, 2017, p. 58).

Portanto, a crença na meritocracia republicana, segundo a qual a escola favorece a igualdade de oportunidade e de chance (princípio da igualdade formal – democratização aparente), acaba por desaguar na falta de atenção por parte da escola no que se refere às desigualdades reais dos estudantes; assim, transforma privilégio em mérito.

A seleção e classificação feita pela escola na verdade se fundam na maior ou menor proximidade dos alunos com a cultura escolar, ela mesma muito próxima da cultura das elites. Por consequência, a hierarquia escolar reflete não as diferenças de dons pessoais, mas as desigualdades sociais iniciais. As desigualdades sociais transformadas em desigualdades escolares tornam-se em seguida desigualdades sociais na saída do sistema escolar. (Jourdain; Naulin, 2017, p. 71).

Ao que se conclui, a expansão do acesso à escola não se consolidou em uma verdadeira democratização. Portanto, para que ocorra uma efetiva democratização da escola, segundo Bourdieu (1970), faz-se necessário desvelar a ideologia do dom que se encontra na base da dominação; a eficácia desta ideologia que repousa na sua invisibilidade; e que os professores explicitem seus critérios avaliativos e as técnicas utilizadas, tornando, assim, os processos avaliativos mais transparentes. Portanto, aponta como necessária a reflexão sobre as diferentes formas de ensino, tendo-se em vista o planejamento com base nos interesses dos estudantes das classes populares.

Segundo Young (2007), nas sociedades contemporâneas, indagar sobre a escola, compreendida como uma instituição com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento, implica, sobretudo, lançar tensões e conflitos que afetam as sociedades nos seus mais amplos interesses. Portanto, no interior dessas sociedades, existem desejos emancipatórios associados com a expansão da escolarização e a oportunidade de as escolas oferecerem aos seus estudantes a aquisição de conhecimentos. Consequentemente, argumenta-se que “[...] não há contradição entre ideias de democracia e justiça social e a ideia de que as escolas devem promover a aquisição do conhecimento [...]” (Young, 2007, p. 1289). Não obstante, a referida

assertiva remente à necessidade dos educadores e pesquisadores em educação de refletirem sobre a natureza dos conhecimentos a serem socializados pela escola. Nesses termos, questionar sobre a natureza dos conhecimentos socializados pela escola implica, necessariamente, indagar sobre o currículo, bem como sobre ‘saberes outros’ que circulam na escola e que não gozam da proteção do currículo formal.

Portanto, segundo Young (2007, p. 1296), circulam por entre os muros das escolas dois tipos de conhecimento:

Um é o conhecimento dependente do contexto, que se desenvolve ao se resolverem problemas específicos no cotidiano. Ele pode ser prático, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também procedimental, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola, e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso.

Por consequência, o ‘dito conhecimento poderoso’, *stricto sensu*, corresponde ao ‘conhecimento dos poderosos’, produzido, historicamente e atualmente, por aqueles que detêm o poder. Assim, principalmente aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso em quantidade e qualidade a certos tipos de conhecimentos, especialmente os adstritos ao campo científico. Inevitavelmente, as escolas nem sempre têm sucesso ao capacitar alunos a adquirir conhecimento poderoso. Da mesma forma, também é plausível a acessão de

[...] que as escolas obtêm mais sucesso com alguns alunos do que com outros. O sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola. Culturas de elite [são] muito mais congruentes com a aquisição de conhecimento [escolar], que culturas desfavorecidas e subordinadas. Isso significa que, se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). [...] Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. (Young, 2007, p. 1297).

Sobre os sistemas de ensino e de pensamento Bourdieu (2015) assevera que, da mesma forma que as religiões, o sistema escolar possibilita aos seus agentes (estudantes e professores) um corpo estruturado de categorias de pensamento, tornando, assim, possível a comunicação. Ao que depõe sobre o campo cultural, observa o mesmo autor que ele se transforma por meio de ‘reestruturações sucessivas’ e não por intermédio de revoluções radicais. Portanto, são as referidas reestruturações sucessivas que asseguram a efetivação das comunicações entre diferentes gerações de intelectuais.

Sendo assim, os esquemas organizadores do pensamento de uma determinada época apenas se tornam inteiramente compreensíveis quando relacionados ao sistema de ensino. Sendo assim, o sistema de ensino, que se apoiando na primeira educação familiar, torna-se o único empreendimento humano capaz de consagrar e constituir, pelo exercício, os hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração.

Não obstante, “[...] a escola tende a assumir uma função de integração lógica de modo cada vez mais completo e exclusivo, à medida que seus conhecimentos progridem [...]”, avançando em nível de sistematização e complexidade. Posto isso, observa-se que, na referida integração lógica, os ‘indivíduos programados’ são, na verdade, apresentados e submetidos a um “[...] programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, [que se constitui no] produto mais específico do sistema de ensino [...]”. Resultando, assim, que estudantes formados em “[...] uma determinada disciplina ou em uma determinada escola partilham um certo espírito literário ou científico [...]” (Bourdieu, 2015, p. 206).

Os agentes, nesse caso, constituem, principalmente, a partir da experiência escolarizada, “[...] um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontros e acordos, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns [...]” (Bourdieu, 2015, p. 207).

Enquanto instituição formadora por ‘*habitus* cultiváveis’, a escola promove naqueles que, submetidos direta ou indiretamente à sua intervenção, não apenas

[...] esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado. [Portanto,] em uma sociedade onde a transmissão cultural é monopolizada por uma escola, as afinidades subterrâneas que unem as obras humanas [...] encontram seu princípio na institucionalização escolar investida da função de transmitir conscientemente [...] o inconsciente, ou melhor, produzir indivíduos dotados deste sistema de esquemas inconsciente que constitui sua cultura [...] (Bourdieu, 2015, p. 212).

Por conseguinte, imerso nesta dinâmica e incurso em esquema cognitivos e metacognitivos complexos, o indivíduo formado pela escola aprende a pensar na e como a escola, porque ela não só transmite a porção da cultura selecionada e apropriada por ela para ser socializada, com base em uma estrutura metódica que facilite e torne possível a sua transmissão, mas também define itinerários por meios dos métodos utilizados, programas, pensamento e linguagens. Assim sendo, partindo-se da premissa de que a “[...] relação que cada indivíduo mantém com sua cultura carrega a marca das condições de [sua] aquisição, pode-se distinguir de imediato o autodidata do homem formado pela escola [...]” (Bourdieu, 2015, p. 214).

Assertivamente, o indivíduo formado pela escola carrega consigo o jeito de ser, saber, fazer e conviver da escola – *habitus* –, nele impingido na relação complexa que organiza e dá sustentação à instituição educativa a partir da atuação dos seus agentes: o professor, detentor de um conhecimento o qual se dispõe a socializar; o estudante, demandante do saber escolarizado, organizado e sistematizado pela escola, cuja transmissão cabe ao professor; e o sistema de ensino representado pela gestão escolar e pelo currículo, que faz a mediação entre o estudante e o professor, dando sentido à prática pedagógica, corporificada nas práticas individuais e coletivas desses agentes, ‘nativos’ à escola, que se fazem e refazem no cotidiano da instituição educativa. Assim, com base nessa condução, a escola fornece ao estudante um programa de percepção, pensamento e ação. A cultura, não obstante a sua porção sistematizada e selecionada para ser socializada pela escola, não corresponde apenas a

[...] um código comum, nem um repertório de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula [...] uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares [...] (Bourdieu, 2015, p. 209).

Ao que se refere a tese sobre a dualidade do sistema de ensino francês, desencadeada pela substituição da ‘escola única’ “[...] por um sistema de ensino onde cada área corresponde a uma situação econômica e não a uma faixa etária [...]”. Por consequência, pode-se afirmar que “[...] a dualidade rígida das formações escolares corresponde a uma dualidade da cultura [...]” (Bourdieu, 2015, p. 220).

Sobre a dualidade da cultura, tem-se como exemplo a distinção entre a cultura popular e a cultura erudita. Assim, tem-se a cultura popular, signatária daqueles que não tiveram acesso ou foram excluídos da escola, como aquela carregada por conceitos descritivos e, por sua vez,

menos analíticos. A cultura erudita, por seu turno, caracterizada como aquela reservada àqueles que acessaram a escola, predisposta a conceitos abstratos e analíticos e, por assim ser, mais complexos. “Logo, não se pode desconhecer o fato de que a cultura popular se define, em sua essência, como se estivesse privada de objetivação e até mesmo da intenção de objetivação que define a cultura erudita [...]” (Bourdieu, 2015, p. 222).

Por extensão, observa-se, portanto, que o elemento que distingue o conhecimento popular e o conhecimento erudito encontra-se associado ao espaço no qual se efetiva a sua produção objetiva, subjetiva e intersubjetiva.

Monteiro (2018, p. 27), aproximando-se das lições de Bourdieu sobre a produção do conhecimento científico, preleciona que a produção do conhecimento se caracteriza “[...] como uma ginástica intelectual na qual a teoria é construída com base em pesquisas empíricas aprofundadas, de maneira indutiva e em constante imersão em relação ao campo [...]”.

No que se refere ao código legítimo da língua, em qualquer classe social, os agentes aprendem pelo meio no qual se encontram inseridos; não obstante, os agentes incursos nos segmentos de classes dominantes “[...] incorporam – como se fosse natural – o código legítimo da língua normativa, os pertencentes e posicionados nas classes populares incorporam – como se natural fosse – o código linguístico ilegítimo.” (Monteiro, 2018, p. 90).

Desta feita, observa-se que a socialização e a aquisição das competências culturais realizam-se de forma privilegiada pela família e pela escola. Portanto, o investimento em capital cultural, desde a tenra idade dos indivíduos, torna-se essencial para o sucesso escolar. Ao que se infere, indivíduos de classes sociais diferentes, mesmo tendo acesso às mesmas escolas, provavelmente, podem incorrer em resultados diferentes com relação ao sucesso ou fracasso escolar, pois indivíduos de classes sociais economicamente inferiores, mesmo submetidos às mesmas condições educacionais no que se refere à escola, de início, diferenciam-se das classes sociais superiores no que diz respeito ao domínio legítimo da língua exigido pela escola.

Consequentemente, o Sistema Educacional, por privilegiar as habilidades e competências que se vinculam ao uso padrão da língua – domínio legítimo da língua –, impõe àqueles que trazem impingidos nos seus corpos valores e códigos linguísticos próprios às camadas populares, como condição necessária ao sucesso escolar, a incumbência de negá-lo, dele se afastando, enquanto prerrogativa de aquisição do código legítimo próprio às classes economicamente superiores. Dessa feita:

Esse capital cultural transmitido pela família e incorporado pelos agentes, somado ao capital cultural que se adquire no espaço escolar, é o que garante,

muito provavelmente, o sucesso ou o fracasso escolar e a inserção no mundo do trabalho [...]. A classe dominante [...] encontra-se em proximidade com o capital escolar, [sendo ela] responsável pelo gosto legítimo. O exercício da dominação simbólica deixa transparecer que capacidades e competências adquiridas no espaço familiar e na escola [...] são inerentes aos agentes como dado natural, ocultando a distribuição desigual dos capitais (econômico, cultural e social) entre as classes e as frações de classes, comportando-se como recursos existentes e acumulados que constituem e fundamentam a distinção. (Monteiro, 2018, p. 92).

Desta feita, o poder simbólico, a violência simbólica e a dominação simbólica constituem-se em conceitos fundamentais na sociologia política proposta por Bourdieu (1930 - 2002). Nesse enredo, segundo a referida teoria, o poder simbólico se instaura “[...] na perspectiva da economia das trocas simbólicas como estruturante de uma ordem social, mantendo relação com a lógica dos capitais, da violência e da dominação simbólica [...]” (Monteiro, 2018, p. 94).

Contudo, o sistema de ensino regulado pelo Estado e atravessado pela ideologia do mérito concebe os diferentes como se fossem iguais no ambiente escolar. O Estado, por sua vez, maior detentor da violência simbólica, ainda faz valer o postulado de que os indivíduos, independentes da sua origem social, são regidos pelos princípios da igualdade e da impessoalidade, conforme dispõem os seus textos normativos. Dessa feita, nesses emaranhados tendentes a ofuscar desigualdades econômicas, culturais e sociais, que atravessam concretamente os indivíduos, a escola promove a violência simbólica, que, quanto mais invisível, será mais eficaz. Assim:

O sistema de ensino [...] assume papel extremamente importante no que tange à produção, à imposição de categorias de pensamento e formas de classificação social. O sistema de ensino enquanto imposição de um arbítrio cultural se constitui também, para as classes populares, como uma violência simbólica [...] (Monteiro, 2018, p. 99).

À vista disso, também nos interessa a perspectiva anunciada por Santos (2004) ao sustentar, na sua teoria sobre a ‘dupla ruptura do conhecimento’, que conhecimento científico – diga-se de passagem fração do conhecimento erudito nas palavras de Bourdieu (2015) – e conhecimento popular não são antagônicos, e sim antinômicos. Santos (2004) ainda descreve, no seu esquema, que um conhecimento para se tornar científico, necessariamente, rompe com o conhecimento popular, mas, em um segundo momento, o conhecimento científico se populariza, tornando-se assim popular novamente. Posto isso, os conhecimentos científicos e o popular se alimentam e se retroalimentam, movimentos esses que depõem que um é feito do

outro, e vice-versa, sendo assim mutuamente dependentes. Assim sendo, suas antinomias decorrem dos seus processos de produção.

A teoria do espaço social e dos campos sociais proposta por Bourdieu, segundo Monteiro (2018), consiste em um esforço fundamentado empiricamente para a explicação dos processos de diferenciação e das desigualdades existentes, integrando, para tanto, as categorias de poder, riqueza e *status* à concepção de classe social; contudo, com o propósito de não incorrer em ‘reducionismos economicistas’.

Ao que se expõe, a sociedade contemporânea, dessa feita:

[...] estaria estruturada da seguinte forma: 1) classe dominante; 2) pequena burguesia; e 3) classes populares. Por possuir um maior volume de capital econômico (capital financeiro), a burguesia financeira, detentora de um maior *quantum* de capital econômico, estaria no topo com relação à burguesia industrial. [...] A classe dominante se diferencia das demais classes por possuir um expressivo volume de capital econômico e capital cultural objetivado [...]. As classes [...] populares são definidas pelo desprovemento do capital econômico e cultural. [...] Claro que não há homogeneidade em nenhuma dessas classes sociais, mas, a partir de pesquisas empíricas, é possível mensurar valores que as unem enquanto unidade grupal e práticas sociais que as distanciam enquanto classes que acumulam capitais característicos, estilos de vida diferentes e diferenciadores que imprimem modos de atuar e operacionalizar no mundo social [...] (Monteiro, 2018, p. 74).

Apresentando-se, portanto, de forma multifacetada e confuso às nossas vistas, o mundo social, compreendido enquanto construção histórica, para sua compreensão, conforme afirma Bourdieu, demanda por investimento em diferentes metodologias e técnicas de pesquisas.

Prosseguindo, Bourdieu (2004), na sua obra *Usos Sociais da Ciência: por uma Sociologia Clínica do Campo Científico*, destaca que a crise de uma instituição não se explica unicamente pelo capitalismo, mas também por meio de mecanismos sutis que se relacionam com a reprodução, inclusive, estendendo-se à própria reprodução biológica dos indivíduos. Entre os mecanismos sutis aos quais o autor se refere, evidenciam-se o papel do capital cultural na seleção escolar, a reprodução das estruturas sociais e a violência simbólica.

Portanto, sobre o campo de produção de sentido, *stricto sensu*, definido como espaço da produção erudita, no qual esses ditos produtores eruditos têm como principal público outros também produtores eruditos, ao que se verifica, seus concorrentes diretos. Assim sendo, no campo da grande produção cultural, de forma particular, encontra-se o campo da produção científica, que, por sua vez, favorece o ‘progresso da razão’.

Ainda no que se refere ao campo de produção de sentidos, a compreensão é a de que o objeto em si não apresenta o seu ‘verdadeiro sentido’. Portanto, o verdadeiro sentido de um objeto decorre da relação que ele estabelece com outros tantos objetos.

Consequentemente, voltando-se as vistas para o nosso objeto de pesquisa, com a pretensão de torná-lo inteligível e compreensível, aproximamo-nos da tese de que os diversos tipos de laicidades, compreendidos enquanto dispositivo funcional ou técnica que possibilita a distinção entre o secular e religioso, apenas ganham sentido nas suas relações com o processo ou os processos de secularização nos quais se encontram inseridos.

No entanto, por todas as razões enunciadas e por outras que ainda serão evocadas, é que se convida a escola para empreender a reflexão coletiva sobre ela própria, para, dessa forma, fazer existir um lugar que ainda está por ser inventado, quiçá, espaço esse que comporte autênticos processos educativos laicos.

Portanto, entende-se que cada campo se constitui em espaço de produção de um capital específico. Assim sendo: “O capital científico é uma espécie particular de capital simbólico [...] que consiste no reconhecimento [...] pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico [...]” (Bourdieu, 2004, p. 26). Não obstante, ao que se expõe, tem-se que cada campo é objeto de luta, tanto no que se refere a sua representação quanto a sua realidade. Portanto, o *habitus*, enquanto disposição adquirida, maneira de ser permanente e durável, que, de forma particular, pode levar os agentes à resistência e à oposição, contrariando, assim, as forças presentes no próprio campo, no sentido de sua conservação ou transformação.

Entretanto, ainda segundo o mesmo autor, uma das expressões mais contundentes da autonomia de um campo decorre do seu poder de se “[...] refratar, retraduzindo de forma específica os processos ou as demandas externas.” (Bourdieu, 2004, p. 22).

Portanto, inclinamo-nos para o entendimento de que, à luz do revisionismo histórico, a noção, a definição e o conceito de laicidade passaram por longos processos de refração, retradução e ressemantização, para, em contextos concretos, no interior de cada Estado que se autoafirma como laico, traçar seus próprios contornos, tendo-se em vista que os modelos de laicidades implementados nos diferentes Estados não se comportam como suficientemente amadurecidos, no sentido de servir como modelo para os demais. Nesse espectro, a laicidade à brasileira, que, vinculando-se ao que há de comum a todos os regimes laicos, a separação entre Estado e religião, reinventa-se ao seu modo, ensejando o modelo de laicidade colaborativa.

Ainda em contextos de interpretação das religiões na modernidade, tem-se como importante que se considerem algumas observações endossadas por Catroga (2010, p. 274), quando observa que o processo de secularização comporta, no mínimo, as seguintes acepções:

“[...] 1. A que se refere ao distanciamento dos atores sociais em face das tradições religiosas; 2. A que conota a tendência moderna para se afastar para se prestigiar o mundo terreno; 3. A que traduz o processo de diferenciação estrutural e funcional entre as instituições [...]”.

Ao que se expõe, destacamos que, embora todas as acepções devam ser observadas, a que mais se aproxima dos propósitos assumidos neste trabalho, entre seus vários sentidos, é a de que a secularização se dispõe como um diferencial estrutural e funcional entre as instituições seculares e religiosas, sendo esta a que melhor se coaduna com as nossas intenções aqui assumidas.

Não obstante, ainda com o mesmo propósito, situamos também como importantes as proposições defendidas por Giumbelli (2024) quando propõe que os estudos sobre a secularização e a laicidade no Brasil devem considerar a hegemonia da Igreja Católica, que empreende lutas no interior do Estado para manter certos privilégios e conquistar outros, ditos privilégios; as Igreja Evangélicas que lutam por igual reconhecimento e iguais privilégios; e as religiões de matriz africana e afro-brasileira, bem como o Espiritismo que, embora com o número de adeptos notadamente inferior ao das demais, compreendem segmentos religiosos com notório prestígio no cenário nacional.

Ao que se observa, o cenário religioso contemporâneo aponta para um quadro de múltiplas e intensas relações religiosas e, conseqüentemente, diversos aspectos de cunho religioso adentram o ambiente escolar, fenômeno que acentua diferenciações institucionais entre as principais religiões, fazendo com que as identidades religiosas e laços de pertença ganhem importância no âmbito das instituições educativas.

Ao que se verifica, a ingerência de elementos religiosos no ambiente escolar, por vezes, desencadeia situações que contrariam o princípio da laicidade, conforme pensando à luz do ideário republicano, proporcionando, assim, um campo de disputa no qual os indivíduos se apresentam como agentes do conflito e praticantes da intolerância.

Dessa feita, possibilita-se o deslocamento do fenômeno religioso para locais não mais estritamente religiosos. Neste processo de deslocamento do religioso, a ação religiosa se estende aos sistemas educacionais e aos ambientes escolares, que, à luz do pensamento republicano, são, em princípio, laicos. A ética e os valores republicanos “[...] incluem o respeito às leis legitimamente elaboradas, a prioridade do bem público acima dos interesses pessoais ou grupais, e a noção da responsabilidade, ou seja, de prestação de contas de nossos atos como cidadãos [...]” (Benevides, 2001, p. 7).

Logo, o cenário acima descrito proporciona um campo de disputa no qual os indivíduos se apresentam como agentes de conflitos, resultando, às vezes, em práticas intolerantes,

passíveis de conversão, inclusive, em injúria ou racismo religiosos. O que o referido cenário apresenta como sintoma é que a prática de intolerância não mais se restringe a locais estritamente religiosos, deslocando-se para outros espaços, entre eles os sistemas educacionais e os ambientes escolares.

Portanto, ao esquema interpretativo, ao qual nos propomos, acrescenta-se que os estudos sobre o fenômeno religioso e, por conseguinte, acerca da laicidade dentro do espectro contemporâneo, devem levar em conta os múltiplos deslocamentos do religioso para espaços seculares; nesse caso, ao que nos interessa, as escolas e os sistemas de ensino.

### **3.2 Sentido literal, metáforas, metonímias e crises de sentidos: incursões na teoria do discurso na perspectiva de Ernest Laclau**

Ferreira (2011) acentua que é cada vez mais perceptível o espaço que o método de análise do discurso ocupa na produção científica; portanto, nas suas incursões, propõe-se à análise da proposta de construção social da realidade por meio da teoria do discurso na perspectiva de Ernesto Laclau. Nesse horizonte, explica que o discurso ocorre por intermédio da articulação de demandas particulares hegemônicas por uma das identidades que configuram o sentido da realidade. Portanto, o fechamento desse sentido, por sua vez, configura-se sempre como inacabado, sendo, assim, contingente e temporário, pressupondo, para tanto, um sujeito descentrado e plural. Para além do poder que subjaz àqueles que falam e, nesse processo, evidencia-se o deslocamento do sujeito na produção discursiva.

Sendo assim, Ferreira (2011) lança um desafio à compreensão da teoria do discurso laclauiano, enquanto reflexão acerca do social, marcado por antagonismo e identidades contingentes. Portanto, nessa perspectiva:

A análise do discurso consiste na [...] análise das condições de fixação de um discurso concreto [...] num contexto de múltiplas possibilidades, no qual alguns entram na produção de uma formação hegemônica enquanto outras são excluídas e mesmo combatidas. Em outras palavras, a análise do discurso é uma análise de como práticas se tornam simbólica e materialmente hegemônicas, autoevidentes, vinculantes. [Portanto, a análise do discurso] é uma prática desconstrutiva, que envolve simultaneamente uma descrição dos processos de constituição e transformação de discursos/hegemonias e uma abordagem normativa [...] fundada na pluralidade do social e na policentralidade das lutas e esferas de politização do social. Normativamente, [...] a teoria do discurso [...] é uma teoria da identificação de significantes, [que] permite construir articulações que alteram a ordem vigente [...] e apontam para alternativas emancipatórias [...] (Laclau; Mouffe, 2015, p. 17).

Consequentemente, Laclau (2011), na sua obra *Emancipação e Diferença*, afirma, de maneira contundente, que não só o conhecimento, mas, por sua vez, a própria realidade investigada pela ciência é produzida discursivamente. Sendo assim, a realidade é inevitavelmente atravessada pelos condicionantes e mecanismos próprios do campo simbólico e político da linguagem. Por conseguinte, a dita mediação discursiva acaba não se constituindo em um problema epistemológico. Notadamente, a discursividade compreende a categoria ou a doutrina que possibilita a reflexão sobre a constituição de todo o objeto e de toda a realidade experienciada pelos sujeitos. Sendo assim, destaca-se que

[...] a teoria do discurso não consiste e não busca constituir-se em uma teoria geral da sociedade, dotada de uma taxonomia própria e de um conjunto de leis explicativas universais sobre o funcionamento ou a mudança social. A teoria do discurso é mais bem entendida como uma tradição de reflexões e debates que compartilham o mesmo referencial analítico e que, a partir desse referencial, buscam construir discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais observados. Essa perspectiva, portanto, não se acomoda a um modelo de pesquisa que busque aplicar [...] certos conceitos abstratos gerais à realidade, como uma forma de confirmar ou refutar a teoria [...] (Mesquita; Oliveira; Oliveira, 2013, p.1331).

Ao que se expõe, segundo os autores acima referenciados, a teoria do discurso na perspectiva apontada por Laclau e Mouffé fornece aos analistas e pesquisadores do campo da educação recursos conceituais e interpretativos importantes para investigar até que ponto e como essas demandas e identidades tidas como ‘marginal ou clandestina’, representadas por feministas, negros, gays, ambientalistas, jovens da periferia, grupos culturais, grupos religiosos, entre outros, manifestam-se nos contextos educacionais e tencionam a realidade na construção de identidades híbridas, contingentes e descentradas.

Apregoa-se, portanto, que a teoria do discurso laclauiano assenta-se no princípio do descentramento do sujeito. Sendo assim, observa-se que as relações contemporâneas, no âmbito da sua complexidade, dispõem em xeque a existência de um vetor fixo atuando na construção das identidades. “Há, portanto, uma pluralidade de centros. Isso coloca a emergência de muitas outras identidades, que podem ser hegemônicas num processo de articulação, no processo de formação do discurso e disputa pelo significado da realidade [...]” (Ferreira, 2011, p. 13).

A hegemonia, por sua vez, segundo Laclau e Mouffé (2015, p. 41), consiste na relação, por meio da qual uma

[...] particularidade assume a representação de uma universalidade que lhe é inteiramente incomensurável. [Sendo assim] sua universalidade é uma universalidade contaminada; ela vive nesta tensão irresolúvel entre a universalidade e a particularidade; sua função de universalidade hegemônica não é uma conquista definitiva, mas, ao contrário, é sempre reversível. [Consequentemente, a] sociedade se constitui em torno desses limites [...].

Entretanto, ao entendimento do discurso enquanto elemento produtor da realidade, tem-se como necessária a reflexão sobre algumas categorias centrais postuladas por Laclau, entre elas a pluralidade de posições que o sujeito pode ocupar nas sociedades contemporâneas e os antagonismos próprios às práticas sociais. Sendo assim, tem-se, por bem, considerar a variedade de posições assumidas pelos sujeitos nas sociedades atuais, bem como “[...] os antagonismos próprios das práticas sociais, visto que em sua concepção o social é ontologicamente político; o caráter aberto do social e finalmente a teoria da hegemonia como ponto temporariamente estável, embora contingente, das identidades [...]” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 13).

Neste tecido, observa-se que o discurso é o primeiro território no qual se constitui a realidade, pressupondo, assim, a convicção de que a realidade se constitui pela linguagem e, sendo assim, apenas existe no interior de um discurso que a torna possível. Portanto, a realidade apenas existe no interior de um discurso que lhe confere significado, do qual decorre sua existência. Tem-se assim o axioma: Fora do discurso, há existência, entretanto, não existe significação. Por conseguinte, “[...] o discurso é um complexo de elementos dados a partir de um conjunto de relações. [Que, não obstante, poderá ser] mais bem entendido pelas possibilidades de polissemia dos significantes [...]” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 14).

Nessa perspectiva, o discurso consiste em uma “[...] totalidade relacional de significantes que limita a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, consistem em uma formação discursiva [...]” (Lopes; Macedo, 2011, p. 9). Portanto, não obstante, compreender uma formação discursiva implica, necessariamente, a compreensão do processo hegemônico. Sendo assim, segundo as autoras precitadas, a teoria crítica do discurso não trabalha com a possibilidade de práticas não discursivas, por assim entender que toda prática consiste em um discurso, da mesma forma que todo discurso corresponde a uma prática. Por fim, arrematam que o discurso se organiza “[...] como produto de uma articulação e sobre a interdependência entre metáfora e metonímia na interpretação do social como linguagem [...]” (Lopes; Macedo, 2011, p. 12).

O significado resulta, por sua vez, da disputa entre projetos antagônicos. O discurso, ao que lhe diz respeito, torna-se representativo de um conjunto de reivindicações particulares. Portanto, quando demandas heterogêneas são identificadas, por meio de um mesmo

significante, seu sentido deixa de ser literal, ganhando, assim, *status* metafórico; nesse referido deslocamento<sup>19</sup> do sentido literal à metáfora reside o discurso, assente na possibilidade de polissemia dos significantes. “Quando determinado discurso não é capaz de apresentar-se imune frente às contestações que emergem, fica evidenciado o seu caráter contingente e uma crise de sentido instala-se [...]” (Ferreira, 2011, p. 14).

Com os deslocamentos, no que lhes concernem, as diferentes formações discursivas promovem a identificação com outros elementos que vão configurar ‘o sentido perdido’. Dessa maneira, a identidade se define por um fluxo contínuo de elementos identificatórios. Por sua vez, o sujeito aflora “[...] no momento exclusivo de deslocamento, na ausência de respostas e de uma sequência lógica, racional para determinar a escolha feita [...]” (Ferreira, 2011, p. 14). Sendo assim, o sentido, por ser sempre determinado, provisório e marcado pela contingência, apenas se torna possível por meio da relação estabelecida entre elementos entranhados na relação discursiva, assim definidos como pontos nodais.

Em conclusão, concebe-se o discurso enquanto um conjunto temporariamente articulado e identitariamente fadado a redimensionar-se, pois outro elemento pode sobrepor-se hegemonicamente. O que significa, portanto, que todo discurso é uma tentativa de dar conta da explicação do social, embora ele sempre continue com seu caráter aberto, dada a precariedade de o discurso estabelecer estabilidade. Por sua vez, cada discurso e cada posição assumida no interior do discurso, conseqüentemente “[...] constitu[em]-se num jogo político de inclusão e exclusão de possibilidades figurado pela lógica de identificação e diferença conforme as diversas identidades e seus interesses distintos, constituintes do social.” (Ferreira, 2011, p. 18).

Frente ao exposto até agora, tem-se que cada discurso corresponde a cada posição assumida no seu interior, que, por sua vez, institui um jogo político de inclusão e exclusão de possibilidades que são assegurados por diferentes lógicas pautadas por processos complexos de identificação e de diferenciação condizentes com as diversas identidades e interesses distintos, os quais constituem o social. “Este social é ontologicamente político à medida que se estabelecem fronteiras entre as identidades e, também, visto que está em constante disputa pela imposição do sentido [...]” (Ferreira, 2011, p. 18).

No mesmo enredo, ao discorrer sobre a teoria do discurso na perspectiva defendida por Ernesto Laclau, Oliveira (2018) propõe sua definição como uma teoria política que, no âmbito da produção intelectual, fornece ferramentas teóricas para a explicação de fenômenos

---

<sup>19</sup>“Deslocamentos são situações que criam uma desestrutura. Os elementos de amarração são afrouxados precisando de um restabelecimento: o senso de identidade, a crise suturada.” (Ferreira, 2011, p. 14).

sociopolíticos. Portanto, o discurso possui centralidade explicativa à medida que fornece explicações possíveis aos referidos fenômenos.

Na definição do próprio Laclau (2011), aponta a autora, o discurso compreende uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. Sendo a formação discursiva um conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas.

Portanto, a compreensão de uma formação discursiva implica, sobretudo, a compreensão do processo hegemônico, tal qual é definido no contexto desses debates políticos, para, assim, identificar e explicar, no interior desses debates, quais agendas e ações são priorizadas, como também quais instituições, diretrizes e normas.

Para Laclau (2011), a persuasão não é redutível à força, posto isso, por assim dizer, não significa o seu abandono indiferente e indolor, mas envolve repressão de outras possibilidades, as quais se apresentam como o resultado de uma luta. Ainda destaca a existência de teóricos que, em suas tradições políticas, referem-se “[...] à peculiar operação chamada persuasão, que só é constituída pela inclusão, dentro de si mesma, de sua violenta oposição: esse nome é hegemonia [...]” (Ferreira, 2011, p. 173).

Ao abordar sobre a relação entre necessidade e contingência, Laclau (2011, p. 216) destaca que não existe conexão interna, em absoluto. Existe, porém, nessa relação, uma importante dialética a ser detectada. Observa ainda que uma operação hegemônica “[...] é essencialmente topológica, mas exige movimentos estratégicos muito particulares a serem realizados dentro do contínuo metafórico/metonímico [...]”.

Dessa forma, qualquer metonímia tem uma tendência natural de se transformar gradativamente em metáfora, transformando, assim, a relação de contiguidade em uma relação de analogia. Portanto, considera-se ainda que a “[...] imprevisibilidade de identidade dos agentes sociais, os momentos estratégicos de curto prazo, [os quais apenas são possíveis] em virtude das narrativas, [que] operam pela analogia no ponto em que a metáfora e a metonímia se cruzam e limitam seus efeitos mútuos [...]” (Laclau, 2011, p. 174). Consequentemente, ainda acrescenta que, no interior dos referidos efeitos mútuos, encontra-se a hegemonia. Assim explica:

Se cada um dos elementos que formam parte do bloco hegemônico tivesse identidade própria, sua relação com os outros seria meramente contingente; mas, se a identidade de todos os elementos contingentes depende de sua relação com os outros, tais relações, caso a identidade seja mantida, serão absolutamente necessárias. (Laclau, 2011, p. 174).

Sendo assim, notadamente, a possibilidade para se pensar o desafio para a constituição de uma nova hegemonia resulta da construção de diferentes processos de articulação, na qual a identidade hegemônica não seja constituída a priori, de fora do processo, e na qual uma dada particularidade possa assumir certo nível de universalidade provisório e reversível (Laclau; Mouffe, 2011).

Toda essa abordagem possibilita que se compreenda que é no processo de articulação, nas práticas articulatórias, que as identidades são constituídas e que os movimentos de reivindicações a elas associadas se deslocam, hibridizando-se, reconfigurando seus significados em virtude da articulação e do antagonismo. O sentido relacional da identidade se dá à medida que uma identidade ganha centralidade, visando, com isso, universalizar seus conteúdos particulares [...] (Oliveira, 2018, p. 11).

As práticas articulatórias, por sua vez, transformam toda fronteira em algo essencialmente ambíguo e instável, sujeito a constantes deslocamentos. Sendo assim, o campo de emergência de toda hegemonia é o das práticas articulatórias, campo esse no qual “[...] os elementos não se cristalizam em momentos. [A hegemonia] supõe o caráter aberto e incompleto do social.” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 213). Sendo assim, ela só terá espaço em um campo dominado por práticas articulatórias. Portanto, a articulação hegemônica demanda por duas condições, quais sejam: a presença de forças antagonicas e instabilidade de fronteiras que as separam.

### **3.3 A revolução democrática e a democracia radical: insurgência de uma nova lógica para o gerenciamento da ordem social**

A revolução democrática, por sua vez, postula o fim de uma sociedade hierárquica e desigual outrora regida por uma lógica teológico-política na qual a ordem social se fundamentava na vontade divina. Nesse contexto, a Revolução Francesa passa ser concebida, não como a transição, mas como a origem de uma nova ordem social, sendo que o que há nela de singular é o fato de que se instituiu universalmente como a primeira experiência de democracia. Sendo assim, ao iniciar a revolução democrática, a Revolução Francesa trouxe consigo o postulado da afirmação do poder absoluto do povo – supremacia da vontade popular – introduzindo, assim, no imaginário popular, algo absolutamente novo. Portanto, a referida ruptura, simbolizada pela Declaração dos Direitos do Homem, possibilitou as bases discursivas para assunção da compreensão de que todas as formas de desigualdades são ilegítimas; portanto,

por analogia, toda desigualdade equipara-se a uma forma de opressão. Sendo assim, o discurso democrático incorpora um poder subversivo que possibilita “[...] a expansão da igualdade e da liberdade para o domínio cada vez mais vasto [atuando] como elemento de fermentação sobre as diferentes formas de luta contra a subordinação.” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 239). Por conseguinte, as demandas por direitos sociais e a reivindicação por novos direitos, os quais se fundamentam na crítica às desigualdades econômicas, que, por sua vez, promovem outros tipos de desigualdades, devem ser concebidas como um momento interno à revolução democrática.

Ao que se observa, os novos movimentos sociais possibilitam a expansão da revolução democrática em direção a outros territórios, sendo assim é nesses territórios “[...] que surgem essas novas formas de identidade política, [...] agrupadas sob a designação de novos movimentos sociais.” (Laclau, 2015, p. 242). Conseqüentemente, esses ditos novos movimentos sociais passam a incorporar uma diversidade de lutas: “[...] urbanas, ecológicas, antiautoritárias, anti-institucionais, feministas, antirracistas, étnicas, regionais ou de minorias sexuais.” (Laclau, 2015, p. 243). Portanto, esses movimentos são concebidos como uma extensão da revolução democrática. Nesse espectro, observa-se “[...] que a sociedade de consumo não levou ao fim da ideologia, [...] nem à criação de homem unidimensional [...]. Ao contrário, [...] novas lutas vêm expressando resistência às novas formas de subordinação, a partir do interior da nova sociedade.” (Laclau, 2015, p. 245). Portanto, inserida em um projeto de democracia radical e plural, a hipótese que defendemos é a de que a escola ganha relevância enquanto instituição estratégica no aprofundamento e expansão da democracia. Portanto:

Uma luta democrática pode autonomizar certo espaço em cujo interior ela se desenvolve e produz efeitos de equivalência com outras lutas num espaço político diferente. É a esta pluralidade do social que se liga o projeto de democracia radical, e a sua possibilidade emana diretamente do caráter descentrado dos agentes sociais, da pluralidade discursiva que os constitui em sujeitos, agentes sociais, da pluralidade discursiva que os constitui em sujeitos, e dos deslocamentos que têm lugar no interior dessa pluralidade. (Laclau; Mouffe, 2015, p. 269).

Sendo assim, os direitos democráticos são aqueles que apenas podem ser exercidos coletivamente, supondo, para tanto, a igualdade de direitos para todos. A democracia, por sua vez, “[...] inaugura a experiência de uma sociedade que não pode ser apreendida ou controlada, na qual o povo será proclamado soberano, mas sua identidade jamais está definitivamente dada, e permanecerá latente.” (Laclau, 2015, p. 277).

Conseqüentemente, ao contrário da democracia, o totalitarismo se configura a partir da “[...] lógica de construção do político, que consiste em estabelecer um ponto de partida desde o

qual a sociedade possa ser controlada e conhecida.” Nesse contexto, o Estado é elevado “[...] ao *status* de único possuidor da verdade [...] e visa a controlar todas as redes de sociabilidade.” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 277). Dessa feita, o discurso da democracia radical não é mais o universal. Portanto, nele, o universal passa ser questionado diante de uma realidade social atravessada por tensões, aberta, essencialmente incompleta e precária, na qual a diversificação se transforma em diversidade. Nesse contexto, o discurso levado à feita pela democracia radical não é mais o universal, sendo assim “[...] erradicado e substituído por polifonia de vozes, cada uma construindo sua própria unidade discursiva irreduzível.” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 282).

Arremata-se, portanto, que a democracia radical e plural pressupõe a renúncia ao discurso universal, afirma-se por contingências, paradoxos e ambiguidades, instaurando, assim, um jogo cujas regras e seus jogadores nunca são inteiramente explícitos. “Este jogo, que escapa ao conceito, tem pelo menos um nome: hegemonia.” (Laclau, 2015, p. 284). Não obstante o jogo e suas regras e o que dele escapa, a tarefa fundamental da escola não consiste em abandonar o ideal democrático, mas, ao contrário, aprofundá-lo e expandi-lo na direção de uma democracia radical (Laclau, 2015).

Portanto, a coexistência de duas lógicas sociais diferentes e contraditórias, a exemplo do jogo semântico universalismo versus particularismo, que, existindo sob a forma de limitações mútuas de seus efeitos, é perfeitamente possível. Sendo assim, a democracia radical, por sua vez, manifesta-se na possibilidade de criação de “[...] uma cadeia de equivalência entre as várias lutas democráticas contra diferentes formas de subordinação.” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 47). No contexto dessas lutas, embasadas na concepção de democracia radical e no seu caráter insurgente, identificam-se as batalhas contra o sexismo, o racismo, a discriminação sexual e em defesa do meio ambiente e todos os embates contra as desigualdades econômicas; por sua vez, articulados a um novo projeto hegemônico, que integre as lutas por redistribuição e reconhecimento, processo esse que se pode nominar por democracia radical.

Retorne-se a nossa pesquisa, realizada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme o preceito normativo contido na Constituição Federal de 1988, art. 208, notadamente, recepcionado pela Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n.º 9.394/96, art. 37, e pelo Planos Nacionais de Educação (Brasil, 1988, 1996, 2014), concebida como aquela destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio na idade indicada (própria) e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Portanto, o conceito de educação e aprendizagem ao longo

da vida <sup>20</sup>abrange diversos aspectos da vida, como desenvolvimento pessoal, competências laborais e participação cidadã, constituindo-se assim em bases filosóficas que subsidiam diferentes processos de emancipação humana.

Evidencia-se, ao se que expõe, nas suas aproximações com a teoria de Laclau (2011), que os preceitos normativos antepostos se apresentam no seu sentido literal. Em contraposição, em decorrência do processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), posto que hoje, majoritariamente, a referida modalidade de ensino não mais se destina àqueles que não tiveram acesso à escola durante a infância ou a adolescência. Sendo assim, o significante não corresponde mais ao significado. Nesse contexto analítico, o referido significado desloca-se, cedendo espaço às metáforas e metonímias. Instaura-se, assim, uma crise de sentidos. No referido deslocamento e crise de sentido, caracterizados pelo trânsito do sentido literal (significante) às metáforas e às metonímias, aloja-se – reside – o discurso, assente na possibilidade de polissemia dos significados.

Esse movimento, nas suas idas e vindas, reverbera no currículo que orienta o processo de escolarização desses sujeitos adolescentes-jovens, jovens e adultos, que trazem suas demandas específicas e reivindicam seus direitos de aprendizagens, que se efetivam mediados por um currículo que, pretensamente, possa assegurar e valorizar suas particularidades, inseridas em contextos diversos e, por vezes, divergentes.

Portanto, a tensão decorrente da pretensão de se universalizar o currículo e da luta no entorno da produção de um currículo que dialogue com contextos particulares não significa, no entanto, o abandono “[...] de bandeiras como a justiça social, a igualdade, o foco no político e no desenvolvimento de uma agenda de transformação social em direção à relação de poder menos excludente do ponto de vista econômico [...]” (Lopes; Macedo, 2011, p. 9)

À vista disso, a articulação entre universalismo e particularismo, no cenário contemporâneo, evidencia duas tendências, notadamente produzidas em torno de duas posições polarizadas: “[...] uma delas privilegia unilateralmente o universalismo e vê no processo dialético um meio de se alcançar um consenso que transcenda todo particularismo; a outra dedica-se à celebração do particularismo e do contextualismo, proclama a morte do universal [...]” (Laclau, 2011, p. 16). Sendo assim, nenhuma dessas posições extremas é aceitável perante

---

<sup>20</sup> Em sua essência, a aprendizagem/educação ao longo da vida relaciona-se a diversas esferas da vida, como o desenvolvimento pessoal, a aquisição de competências laborais, o manejo de novas tecnologias, a aprendizagem de línguas, a interculturalidade, a socialização política e a participação cidadã, em todos os ciclos de vida. (Joaquim; Pesce, 2024, p. 26).

a perspectiva crítica do discurso, ao que se propõe, observa-se que o importante é definir “[...] a lógica de uma mediação possível entre as duas posições [...]” (Laclau, 2011, p. 16). No mais, essa mediação apenas existe “[...] como mediação hegemônica [...] e que a operação que ela desempenha modifica as identidades tanto do particular quanto do universal [...]” (Laclau, 2011, p. 16).

Posto isso, destaca-se o jogo semântico particularismo e universalismo, popular e erudito, opressor e oprimido, exposto em processos articulatórios que se opõem e, por vezes, antagonizam-se. Sendo assim, essa relação de antagonismo, por exemplo, vinculada ao jogo semântico, conforme anteriormente caracterizado, não anula os polos da relação, visto que, no caso do opressor e oprimido, o opressor só existe na presença do oprimido, e notadamente o oprimido hospeda o opressor, enquanto condição de existência e possibilidade de emancipação. Portanto,

[...] a identidade das forças opressivas terá de estar de alguma forma inscrita na identidade em busca de emancipação. Essa situação contraditória é expressa na indecidibilidade entre a internalidade e externalidade do opressor em relação ao oprimido: ser oprimido é parte de minha identidade como um sujeito lutando por emancipação. Sem a presença do opressor minha identidade seria diferente. Sua constituição requer e simultaneamente a presença do outro [...] (Laclau, 2011, p. 44).

Para a redefinição das relações existentes entre universalismo e particularismo, aconselha-se que qualquer forma de abordagem da realidade social – concebida como uma unidade, portanto, tão relativa o quanto se queira, primeiramente, qualquer que seja a forma escolhida para abordá-la – deve iniciar pelos seus particularismos socioculturais, não apenas os mais fortes ou ditos mais importantes, mas todos aqueles que definem o imaginário central de um grupo. Portanto, esse imaginário não exclui a identidade particular dos valores humanos universais. Consequentemente, a relação entre universalismo e particularismo, vista de outro prisma, não exclui a possibilidade, que, porventura, partindo-se da margem em direção ao centro, não se possa ir ao encontro de uma linguagem de direitos universais.

Portanto, diga-se de passagem, “[...] que universalismo e particularismo são duas dimensões inerradicáveis<sup>21</sup> na produção de identidades políticas; porém, a articulação entre elas está longe de ser evidente [...]” (Lopes; Macedo, 2011, p. 16).

Por conseguinte, a possibilidade de compreensão da referida tensão, decorrente do par universalismo-particularismo, inserida no jogo de forças e de lutas pela hegemonia, o qual se

---

<sup>21</sup> Que não se pode erradicar, eliminar ou extirpar.

faz refletir no currículo, portanto, encontra-se, notadamente, respaldado pela teoria de Ernesto Laclau, mediante a abertura de novos campos de sentidos. Assim, o currículo comporta múltiplos sentidos, que se dispõem em disputas. Assim, verifica-se que os sujeitos da Educação de Jovens Adultos, prioritariamente, não se identificam mais com a demanda manifesta representada por pessoas adultas. Atualmente, passou a ser disputada por adolescentes-jovens, que buscam condições de acesso e permanência em uma modalidade de ensino inicialmente pensada em sua intencionalidade para pessoas adultas.

Sendo assim, o referido processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos, adiante mais bem explicado, denota a crise de sentido que se arremessa para a escola, a ser (re)inventada como espaço que se projeta para além do corte etário, buscando, para tanto, as condições que favoreçam a inclusão de todos e todas – passageiros/as noturnos/as – que se reinventam ao reinventar o direito à educação. Assim, torna-se vivo o credo de que tudo que resiste, existe!

#### **3.4 Permanência da religião na contemporaneidade: religião e modernidade, como se estabelece essa relação?**

Com o objetivo de refletir sobre o futuro da religião na contemporaneidade, associados às considerações realizadas por Hervieu-Léger (2008); Hervieu-Léger, Willaime (2009); Willaime (2012); e Berger (1985), respaldamo-nos, para tanto, em autores referenciados nos seus respectivos estudos que contribuem para o entendimento das diferentes configurações do religioso e da institucionalização do religioso no interior de diversos processos de secularização e mutações religiosas contemporâneas. Na presente reflexão, serão considerados alguns teóricos, avalizados pelos autores referenciados como Clássicos da Sociologia e da Sociologia das Religiões, que, nos seus estudos, (re)afirmam a permanência da religião na contemporaneidade.

Willaime (2012) adverte sobre a necessidade de se ultrapassar a oposição entre as abordagens funcionalistas e substantivistas sobre a religião, destacando que ambas apresentam vantagens e desvantagens, delas se distanciando para propor a concepção de religião como atividade social e com poder carismático.

O mesmo autor problematiza que nenhuma definição de religião é unanimidade entre os pesquisadores e julga ser difícil

[...] isolar totalmente a definição do religioso da análise feita desse fenômeno, pois as definições refletem inevitavelmente as orientações das pesquisas e seus autores. [...] a religião se manifesta de um modo extremamente diversificado, uma definição deve procurar subsumir a variedade fenomenal do religioso sob um único conceito [...]. Existem religiões sem fundador e sem magistério (o hinduísmo), religiões sem um Deus supremo e sem padre (o budismo), religiões sem crenças específicas e [...] focadas em um ritual (a religião romana na Antiguidade [...]) (Willaime, 2012, p. 184).

O autor preleciona que as dificuldades para se traduzir a palavra religião revelam a necessidade de incluir, na reflexão sociológica sobre o religioso, uma investigação semântica<sup>22</sup> histórica, pressupondo que o entendimento humano sobre ‘religião’ também é uma construção social que possui história.

Admite-se para tanto a existência de diferentes pontos de vista disciplinares para definir o religioso e a definição sociológica não exclui outros olhares, entre eles o linguístico, considerando que a palavra religião não tem tradução em diversas línguas e que nem todas comportam um substantivo cognato.

Portanto, de acordo com os olhares que damos ao que “[...] a religião faz, às funções sociais que ela exerce, ou ao que ela é, ou seja, a sua substância [...]”, aporta-se nas definições ditas funcionais ou substantivas das religiões, “[...] cada uma apresenta vantagens e desvantagens, mas ao mesmo tempo não esgotam questionamentos [...]” (Willaime, 2012, p. 187).

Destaca-se que as definições funcionalistas contam com operacionalidade e apresentam vantagens heurísticas. Portanto, interroga-se: Mas definição tão vasta não corre o risco de dissolver o seu objeto por extensão?

Consequentemente, reconhece que as abordagens funcionalistas possibilitam colocar em evidência interpretações funcionais que se apresentam profícuas à compreensão das religiões tradicionais. Dessa assertiva, decorre o fato de que outras instâncias e outros imaginários preenchem o lugar de outras tradições religiosas, patenteando para si a prerrogativa do exercício de certas incumbências religiosas. Compreende-se que essa perspectiva aguça questionamentos sobre a existência de ‘religiões de substituição’ que se construíram no mundo político, esportivo, ou da saúde. Sendo assim:

---

<sup>22</sup>Os significados lexicais orientam-se pelo mundo que parece fugir da estrutura da língua. Além do estudo do significado, estuda-se a realidade que está atrás do significado (Roth, 1998).

A busca moderna do sagrado consiste então em descobrir as manifestações ressurgentes e renovadas, à medida mesmo que a secularização enfraqueceu a capacidade das instituições religiosas de dominar e de racionalizar essas experiências. Por causa da intensa mobilização emocional à qual dão lugar, os grandes encontros esportivos, as reuniões após o jogo, [...] os concertos de rock, os encontros políticos mais exaltados ou ainda as imensas reuniões conviviais [...], poderão ser considerados como os lugares de expressão de uma religiosidade coletiva, que doravante se exprime fora de instituições religiosas socialmente identificadas como tais [...] (Hervieu-Léger; Willaime, 2009, p. 209).

Arrematando, o autor e a autora referenciados asseveram que as religiões históricas desempenham funções reservadas à religião e fornecem à sociedade um conceito final de significação e de integração à vida social e da validação das atividades sociais. Portanto, possivelmente, o erro das abordagens funcionalistas consiste em reduzir o religioso às funções sociais que ele exerce em uma determinada sociedade. Assim compreendido, não se pode reduzir os sistemas às suas funcionalidades. Conclui, portanto, que “[...] na análise de todo sistema social como na análise da linguagem deve-se deixar um espaço para a ambivalência, para o excesso, para a falta, para o trágico, [...] deixar espaço para o simbólico em todas as suas densidades [...]” (Willaime, 2012, p. 191).

No que se refere à abordagem substantiva, ressalta-se que se ganha em compreensão e se perde em extensão. Verifica-se que as sociedades ocidentais se mostram em harmonia com o uso social do termo religião e possibilita-se circunscrever seu objeto de modo relativamente claro, afastando-se do religioso tudo que não faz referência a uma outra forma de transcendência.

A abordagem da religião como atividade social e poder carismático identifica a “[...] religião como uma atividade social regular que emprega representações e práticas relativas à morte, à felicidade, associada a um poder carismático que se refere a entidades invisíveis [...]” (Willaime, 2012, p. 195).

Apresenta, portanto, como vantagem em relação às abordagens anteriores à compreensão da religião enquanto ação social que se manifesta em comunidade.

Portanto, considera a religião como “[...] uma comunicação simbólica regular por meio de ritos e crenças [...]. Essa comunicação simbólica regular emprega um carisma fundador (ou refundador) [...] e engendra um laço social [...]” (Willaime, 2012, p. 197).

Consequentemente, a cultura incorpora a totalidade da produção humana, tanto material como simbólica, ao passo que a religião se constitui enquanto um elemento de uma determinada cultura. Compreendida como prática social específica, a religião consiste na “[...] postulação de

um cosmo sagrado [...]”, abarca, por sua vez, uma “[...] projeção humana com possíveis sinais de transcendência.” (Berger, 2012, p. 212).

Geertz (2009), na sua teoria cultural, preocupa-se em levar adiante a pretensão de elaborar uma visão particular e peculiar acerca da cultura, o papel que ela desempenha na vida social e como ela deve ser devidamente estudada. Portanto, esforça-se na elaboração de um conceito de cultura, por assim dizer comprimido, não totalmente padronizado e internamente coerente.

Não obstante, propõe um conceito de cultura essencialmente semiótico, que, partindo da premissa de que o homem é um animal amarrado a teias de significados, os quais ele mesmo teceu, assume “[...] a cultura como sendo essas teias e suas análises [...]”. Consequentemente, não compreende a cultura “[...] como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado [...]” (Geertz, 2009, p. 4).

Ao que se expõe sobre o conceito de cultura proposto por Geertz (2009), ao buscar um desenho na tapeçaria dos seus próprios escritos, trabalhamos com a expectativa de que o conceito por ele formulado atende às pretensões desta investigação. Portanto, doravante, esse conceito se aplica sempre que nos referirmos a essa categoria teórica no corpo deste trabalho.

Ainda segundo Berger (1985), a religião constitui um experimento para dar sentido à vida diante do caos, do sofrimento e da injustiça, perfazendo a atividade humana elemento motivador para a construção do mundo, pois, desde o início da humanidade, a instituição religiosa deliberou normas de comportamento que, a sua maneira e ao seu tempo, definiram como as sociedades seriam construídas. Assim, a religião comporta várias faces que promovem a construção dos indivíduos sociais, baseada em regras situadas na conjuntura religiosa. Dessa forma, assegura-se a manutenção da religião mediante o conjunto de crenças no absoluto, que, por meio da linguagem, são transmitidas por gerações, efetivando-se, por certo, a continuidade da manifestação religiosa. Para tanto, o pensamento religioso vincula-se à mística e à razão, nos processos de legitimação de ‘verdades’ elaboradas pela instituição religiosa, corroborando, dessa maneira, com regime social. Portanto, “[...] as ideias frequentemente não obtêm sucesso na história por causa do seu poder de persuasão; elas antes obtêm sucesso porque são úteis para resolver problemas práticos [...]” (Berger, 2017, p. 95).

Em vista disso, consubstanciada em preceitos éticas e morais, a religião exerce função reguladora de tensões sociais, favorecendo a manutenção da ordem social em diferentes dimensões e contextos. Não obstante, a compreensão do processo religioso poderá envolver o mito em um processo dinâmico, pois dele também emergem elementos que favorecem a interpretação da realidade. Conclui-se, portanto, que a razão e a religião devem contribuir para

a harmonização das necessidades humanas, completando o sentido da existência dos sujeitos e, conseqüentemente, a religiosidade reafirma-se como uma dimensão inerente à relação do ser humano com o mundo.

Hervieu-Léger e Willaime (2009, p. 201), no âmbito das suas reflexões acerca das contribuições de Émile Durkheim à Sociologia da Religião, preceituam que a função dinamogênica (estimulante) da religião nas sociedades modernas “[...] permanece uma necessidade vital: se as religiões tradicionais [...] estão fadadas a uma inevitável erosão, a dimensão religiosa inerente à própria sociedade é irreduzível [...]”. Sendo assim, no contexto da Modernidade, a religião subsiste, recompondo-se, adaptando-se à nova realidade vivida diante da crise do sentido único, oriunda do processo de secularização.

Berger (1985) conceituou a secularização como um processo em que a religião perde força na interferência nas esferas da vida social. Essa perda da interferência repercute na diminuição do número de adeptos das religiões e das práticas, assim como na perda do prestígio das instituições religiosas tradicionais, na influência na sociedade, na cultura, na diminuição do patrimônio dessas instituições religiosas, e, por último, na desvalorização das crenças e dos valores a elas associados.

Nessa acepção, a secularização pode ser entendida como um processo que contribui para o enfraquecimento social da religião. Segundo Willaime (2012, p. 155), “[...] a secularização não anula a religião, mas, ao contrário, contribui com a sua reafirmação dentro de suas lógicas específicas [...]”.

Portanto, da abertura das instituições tradicionais às demandas do seu tempo, emergem outras unidades de sentidos, que se afirmam de forma plausível dentro de um cenário de diversidades, entre elas a diversidade religiosa.

Afirma-se que o advento da Modernidade legou uma nova concepção de mundo orientada pelo racionalismo, que interferiu nas formas de pensar e agir dos sujeitos, destacadamente, mediatizado pelos paradigmas das ciências.

Hervieu-Léger (2008), nas suas reflexões sobre a modernidade, aprofunda o conceito de bricolagem, do qual se destaca sua importância para o entendimento do sincretismo religioso, diante do fenômeno do enfraquecimento do poder regulador das instituições religiosas, inserido no processo de secularização, que resulta no fenômeno de recomposição e reconfiguração das crenças.

Segundo a autora, o “[...] religioso é uma dimensão transversal do fenômeno humano, que trabalha de modo ativo e latente [...] em toda realidade cultural e psicológica [...]” (Hervieu-Léger, 2008, p. 23). Logo, o processo de desregulação institucional da religiosidade, em

contextos de secularização, pode ser observado no encolhimento da esfera religiosa e na disseminação dos fenômenos de crenças. A referida disseminação encontra-se condensada nas seguintes expressões: “[...] a religião está em toda parte, religiosidade flutuante, crenças relativas, novas elaborações sincréticas, religiosidade vagante, fiel pela metade, uma fé reduzida [...]”.

Conforme estudos realizados por Lima e Sá (2024) sobre a espiritualidade de povos indígenas em Pernambuco, tomam-se como referências as narrativas de suas lideranças, quando nas suas formações discursivas afirmam que o fato de membros de suas comunidades étnicas frequentarem igrejas de denominações diversas, instaladas em áreas contíguas aos seus territórios, não militam em desfavor da tradição indígena, na qual reside a espiritualidade e a religiosidade de cada povo.

Portanto, das suas narrativas, decorre o esquema no qual dialogam com a tradição a espiritualidade e a religiosidade, com seus distanciamentos e pontos de contato. Imersos em processos dialógicos, os sujeitos se autoafirmam na e com a tradição, na religiosidade ou na espiritualidade, bem como sujeitos outros, também incursos na tradição, por sua vez, atravessada por práticas religiosas e espirituais, identificam-se com múltiplos pertencimentos espirituais e religiosos. Nessa perspectiva, endossamos as contribuições de Wilber (2008), quando afirma ser a cada dia mais comum pessoas dizerem que são ‘espirituais’; contudo, não ‘religiosas’.

Oportunamente, o mesmo autor corrobora para a definição e distinção entre espiritualidade e religião. Assim, preleciona:

A ideia geral é que ‘religioso’ diz respeito às formas institucionais de religião – seus dogmas, mitos, crenças obrigatórias, seus antigos e desgastados rituais; enquanto o espiritual significa valores pessoais, percepção presente, realidades internas e experiências diretas. É claro que alguns aspectos das religiões são espirituais [...]. Espírito pode significar experiência direta de um fundamento do Ser. Pode significar qualquer coisa que expresse o interesse último da pessoa. Pode significar o que quer que dê a vida um senso de unidade ou de transcendência. Pode significar a natureza e a condição mais profunda da pessoa [...] (Wilber, 2008, p. 194).

Dessa feita, ressalta-se a importância da contribuição desse autor para a compreensão e distinção entre religião e espiritualidade, bem como de que existem pessoas que possuem espiritualidade e professam religião; pessoas que professam religião, mas não são espiritualizadas; e pessoas que professam religião e são espiritualizadas. Dessa forma, religião e espiritualidade, nas suas relações complexas, não se opõem, complementam-se, porquanto a

espiritualidade poderá ser o caminho para a religião, da mesma forma que a religião poderá ser o caminho para a espiritualidade. Ambas se dispõem à construção humana, tendo-se em vista o seu inacabamento e inconclusão. Ao que se expõe, do esquema formulado por Wilber (2008), principalmente no que concerne à distinção entre religião e espiritualidade, configura também dispositivo importante à compreensão da religião na contemporaneidade. Em vista disso, verifica-se que

[...] o cenário religioso, identificado no cotidiano do povo Pankaiwka, coaduna-se com as concepções de sincretismo e diacretismo na direção de uma religião refeita, a partir de outras religiões, simbolicamente regulada pela autoridade e narrativas de suas lideranças, que se (re)fazem nas andanças, no vai e vem, com rupturas, desvios e separações. (Lima; Sá, 2022, p. 59).

Prosseguindo, na obra *Crer que se Crê: É possível ser cristão apesar da Igreja?*, Gianni Vattimo (2018), pautando-se por narrativas nas quais intencionalmente apresenta o cenário no qual se deu o seu próprio afastamento da Igreja Católica Apostólica Romana e a sua posterior retomada ao Cristianismo, discorre sobre um novo panorama caracterizado pela emergência de ‘novos sujeitos’ por ele definidos como ‘fiel pela metade’ ou de ‘fiéis de fé reduzida’. Dessa forma, confessa o autor:

[...] até agora me aconteceu de voltar à igreja, e não apenas com o espírito meramente ‘formal’, somente em ocasiões solenes e, às vezes, tristes: enterros de pessoas queridas, mas também batismos, matrimônios, e, em algumas vezes, por razões prevalentemente ‘estéticas’ [...]. Não professo mais o desprezo [...] que sentia como católico militante ante os ‘fiéis pela metade’, justamente aqueles que vão à igreja para casamento, batismo, enterros. (Vattimo, 2018, p. 71).

Em contextos de afastamentos e retomadas, o autor acima citado define o processo de secularização como “[...] a relação de proveniência de um cerne de sagrado do qual nos afastamos e que [...] permanece ativo, mesmo em versão ‘decaída’, distorcida, reduzida a termos meramente mundanos etc.” (Vattimo, 2018, p. 9).

Portanto, reacendemos as luzes que clareiam as nossas caminhadas noturnas na pretensão de identificar como educadores e educandos interpelam e interpretam a laicidade na e a partir da prática pedagógica, em um processo de produção de sentidos dispostos em itinerários nos quais se encontram envolvidos, e que contém indicadores a serem considerados por meio de julgamentos e escolhas, a serem também processados a partir dos pontos de vista individuais e coletivos.

Logo, também ganha relevo a possibilidade de identificar como esses sujeitos, educadores/as e educandos/as, interpretam a laicidade no interior dos processos educativos, também produtores de sentidos, em percursos nos quais também estão envolvidos, implicando, assim, mediações a serem consideradas em contextos que demandam julgamentos e escolhas.

Compreende-se, portanto, que a laicidade, em contextos concretos, atravessados por esses julgamentos e escolhas, atua como dispositivo operatório na distinção entre o secular e o religioso, definindo, assim, as condições de coexistência desses discursos que, à primeira vista, se opõem e intercalam-se, mediados por processos de negociações e ressemantizações, que favorecem as suas permanências e condições de existências e de coexistências. Assim sendo, nos espaços educativos, a laicidade também atua como dispositivo pedagógico. A escola, apesar de sua vocação jurídico-formal ser caracterizada como laica, em contextos discursivos concretos, encontra-se imersa em um cotidiano atravessada por discursos religiosos e seculares.

No mesmo enredo, Hervieu-Léger (2008) ainda defende a hipótese de que qualquer crença poderá se constituir em objeto de formulação religiosa, desde que encontre sua legitimidade na invocação à autoridade de uma tradição. Para tanto, concebe a religião como “[...] um dispositivo ideológico, prático e simbólico pelo qual se constitui, se mantém, se desenvolve e é controlado o sentimento individual e coletivo de pertença a uma linhagem particular de crenças [...]” (Hervieu-Léger, 2008, p. 27).

Necessárias à análise da relação entre modernidade e religião, a autora destaca como características fundamentais da modernidade: a racionalidade, a meritocracia, a submissão das diversas e complexas dimensões humanas aos critérios do conhecimento científico, a autonomia do sujeito, e a especialização dos diversos domínios da atividade social.

Assim, nos domínios sociais especializados, “[...] o político e o religioso se separam; o aspecto econômico e o doméstico se dissociam; a arte, a ciência, a moral, a cultura [...]”, constituem-se em registros distintos realizados pela capacidade humana. Sendo esse diferencial das “[...] instituições resultado de uma longa trajetória marcada por conflitos e retornos [...]”. Prosseguindo, sobre as sociedades laicizadas, a autora afirma que nelas a vida social, gradativamente, desvincula-se das regras editadas pelas instituições religiosas. Sob essa ótica, “[...] a religião deixa de fornecer aos indivíduos e grupos o conjunto de referências, normas, valores e símbolos que lhes permitem dar sentido à vida e a suas experiências [...]” (Hervieu-Léger, 2008, p. 34).

Dessa forma, questiona-se a capacidade da religião para regulamentar a sociedade, o que poderia tornar, desse modo, a sua atuação ilegítima. Portanto, o paradoxo reside no fato da modernidade ao mesmo tempo que cria as condições que resultam no enfraquecimento do poder

regulador das instituições religiosas, cria as condições favoráveis para expansão da crença. Portanto, reforça-se assim a tese defendida por Berger (1985) de que, nos múltiplos autores da modernidade, com seus dosséis sagrados inscritos no pluralismo religioso e, conseqüentemente, a retomada ao religioso, a tese clássica de que a modernidade e o processo de secularização levariam ao fim do religioso seria, minimamente, do ponto de vista empírico insustentável.

Contrário *sensu*, conclui-se que a religião não deixou de fornecer aos indivíduos e grupos o conjunto de referências, normas, valores e símbolos que lhes permitem dar sentido à vida e às suas experiências, portanto, ela continua fornecendo esse conjunto de aspectos que permitem dar sentido à vida, mas, agora, ela encontra-se em disputa com outras formas de produção de sentido que com ela concorrem. Instauram-se em cenários de disputas, mediados por processos ativos nos se quais imbricam a dinâmica social e a religiosa, tensionadas pela possibilidade de emancipação trazida pelos processos de secularização.

[A] trajetória histórica da secularização é [...] um caminho de emancipação. Se existe uma verdade que a História colocou fora de dúvidas é que a religião abarca uma porção cada vez menor da vida social [...]. Se as religiões instituídas perdem inevitavelmente a sua influência social, a dinâmica da religião deve ser prologada, porque ela é a própria dinâmica da criação e da recriação do social [...] (Hervieu-Léger; Willaime, 2001, p. 200).

Sendo assim, a noção de modernidade religiosa volta-se aos processos de individualização e subjetivação da convicção religiosa, facultando ao indivíduo a edificação do seu próprio sistema de fé, deslocado das instituições religiosas, tornando-se, assim, cristão à sua maneira, mediado por uma crença autodefinida.

Nesse sentido, retomando ao que foi inicialmente anunciado sobre a noção de bricolagens exposta e o seu potencial na remoção de fronteiras entre religiões, destacando-se ainda a sua importância para a interpretação do sincretismo religioso, Hervieu-Léger (2008, p. 56) assevera que elas se encontram representadas nos “[...] múltiplos sinais da passagem de uma religião instituída a uma religião recomposta [...]”.

Os indivíduos fazem valer sua liberdade de escolha, cada qual retendo para si as práticas e crenças que lhes convêm. “Elas são triadas, remanejadas e [...] livremente combinadas a temas emprestados de outras religiões ou de correntes de pensamento de caráter místico ou exotérico [...]”. Nesse contexto, as crenças se diversificam e rompem as molduras institucionais. Resultando, dessa forma, no crer sem pertencer a uma instituição – “[...] crer sem pertencer/pertencer sem crer [...]” (Hervieu-Léger, 2008, p. 51).

Na lógica impressa pela modernidade, as religiões se apresentam, ainda, “[...] como uma matéria-prima simbólica, eminentemente maleável, que pode servir para diversos desdobramentos, de acordo com o interesse dos grupos que delas se nutrem [...]” (Hervieu-Léger, 2008, p. 51). Nessa concepção, a bricolagem decorre da apropriação do patrimônio material e simbólico das religiões históricas, posto à disposição de indivíduos que bricolam na busca de significados capazes de conferir sentido as suas existências.

Apoiando-se na noção de religião como um universo de produção de sentidos e valores estruturantes da própria condição humana, entendemos ser possível indagar sobre o sincretismo religioso, aplicando-se à sua análise a categoria do diacretismo.

Portanto, entende-se por diacretismo as “[...] dissensões, separações, desvios, rupturas, enfim, uma miríade de ambiguidades [...]” presentes na realidade social e que configuram a alteridade religiosa (Silveira, 2018, p. 327). Segundo o mesmo autor, que no curso de sua investigação recorre à perspectiva linguística, com foco no horizonte do nativo, foram empreendidos esforços para se encontrar um vocábulo ou expressão correlata em língua Guarani do termo sincretismo. No referido empenho, verifica-se a utilização pelos indígenas da expressão “[...] ‘teko retã’, traduzida pelo ‘modo de vida plural, variável’, muito em função de suas tradições de conhecimentos vividas em contextos plurais de profundas transformações sociais, políticas e religiosas [...]” (Silveira, 2018, p. 327). Do referido contexto semiótico, resultaram aproximações entre a expressão ‘teko retã’ com a palavra sincretismo, possibilitando o diálogo entre problemas culturais a serem partilhados.

A expressão guarani (teko retã) ao ser razoavelmente traduzida pelo jeito/modo de ser múltiplo, variado, não significa uma perda da especificidade indenitária, mas carrega um potencial, de profundo reconhecimento das alteridades envolvidas, uma vez que essa modalidade de existência “[...] só faz sentido no exercício das sociabilidades coletivas, na interação complexa entre diferentes famílias e/ou parentelas extensas [...]” (Silveira, 2018, p. 336).

Arremata-se, portanto, que o sincretismo depõe sobre a aptidão que os coletivos humanos têm para selecionar e entrecruzar diversas fontes simbólicas com o objetivo de aumentar seu conteúdo religioso para (res)significar a realidade. A religião deve respeitar o protagonismo do sujeito e de coletivos humanos que reinventam cotidianamente suas vidas religiosas através de suas astúcias tácitas. Silveira (2018) afirma que o estudo sobre a associação/diálogo entre as categorias conceituais sincretismo e diacretismo demandam: “[...] pensar uma dialética entre sincretismo e diacretismo para acentuar a radicalização da ambiguidade nos processos religiosos vividos em situação de fronteiras, em seus múltiplos

atravessamentos religiosos. Se o sincretismo une, aproxima, transversaliza, o faz, também, com rupturas, com desvios, com separações: diacretizam-se.” (Silveira, 2018, p. 331).

O sincretismo religioso, compreendido enquanto experiências díspares, convivendo com um mesmo indivíduo ou grupos sociais, ainda que existam homologias nessas experiências, demanda compreender esses correlatos traduzidos nas diversas categorias ou tipos de sincretismo como: adições, justaposições, transversalidades, traduções, paralelismo, hibridações, bricolagens, bem como ocorrem essas homologias, configuradas em realidades labirínticas e complexas.

Hervieu-Léger e Willaime (2001, p. 135), balizados pelas contribuições teóricas de Georg Simmel (1858-1918), depõem que o mundo pode ser ordenado a partir de diferentes perspectivas, entre elas: a artística, a religiosa, a ética, a científica e a lúdica. Portanto,

[...] o religioso não constitui [...] um setor particular da realidade social, que se justapõe aos outros, mas uma formalização de toda a vida que, na realidade, existe ao lado de outras formalizações [...] que, ao seu modo, exprimem em sua linguagem a totalidade da vida. [...] a formulação religiosa do mundo se encontra com outras formulações e com elas se mistura.

Portanto, concluímos que os esquemas interpretativos demandados pela análise e possibilidade de compreensão do religioso contemporâneo, em cenários de mutações religiosas, revelam-se por si mesmo complexos, exigindo do pesquisador afiliações teórico-metodológicas e capacidade de diálogo com as diversas abordagens sobre o religioso que, apesar das erupções provocadas pelo processo de secularização, subsiste como própria à dinâmica da criação e da recriação do social, bem como enquanto uma necessidade humana, nos seus diversos contextos concretos e simbólicos.

Ao que se expõe, parece-nos existir aproximações entre a noção de Bricolagem em Hervieu-Léger (2008), diacretismo (Silveira, 2018) e Lévinas (2005), quando destaca que as almas piedosas, por uma necessidade psicológica, retornam às religiões históricas, engendrando para si uma religião individual, constituída a partir e dos “[...] destroços de igrejas naufragadas [...]” (Lévinas, 2005, p. 40). Ainda, nessa mesma tessitura, Wilber (2008); Vattimo, (2018) corroboram com o esquema interpretativo da religião na modernidade, somando-se aos demais, quando afirmam ser a cada dia mais comum pessoas dizerem que são ‘espirituais’, contudo, não ‘religiosas’, situadas em contextos de afastamentos e retomadas religiosas.

Ao longo deste capítulo, tentamos mostrar, em vários pontos dos nossos argumentos, aspectos que elegemos como relevantes da teoria desenvolvida por Pierre Bourdieu, notadamente aqueles que contribuíram para a compreensão dos mecanismos de dominação e reprodução

social, sequenciados pela discussão sobre a análise do discurso, à luz de considerações desenvolvidas por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e, doravante, foram destacados elementos que caracterizam diferentes configurações do religioso na atualidade, tendo-se em vista a compreensão do futuro das religiões.

No próximo capítulo, discorreremos sobre as concepções universalista, relativista e crítica dos direitos humanos, para assim referenciar a Educação em Direitos Humanos enquanto espaços e tempos da proteção da laicidade como direito, e seus potenciais deslocamentos na formação do sujeito de direito para, em seguida, apresentar o desenvolvimento do Estado laico brasileiro, para, à luz do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), situar o prenúncio da laicidade na educação no ideário dos educadores.

## **4 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ESPAÇOS E TEMPOS DA PROTEÇÃO DA LAICIDADE COMO DIREITO**

No quarto capítulo, esclarecemos sobre as concepções relativas aos direitos humanos, adstritas às vertentes universalistas, relativistas e críticas, tidas, então, como necessárias à compreensão da Educação em Direitos Humanos (EDH), para, em seguida, descrever e analisar suas características e afiliações teóricas, entre elas, com as pedagogias críticas, dada o seu compromisso com a transformação social.

### **4.1 Diálogos ente as pedagogias críticas e a Educação em Direitos Humanos**

Libâneo (1991) com o objetivo de analisar as tendências pedagógicas no atual panorama educacional brasileiro, de modo a permitir a cada professor/a situar-se teoricamente sobre suas opções, articulando-se teoricamente e se autodefinindo, destaca, portanto, que, no cenário pedagógico definido, sobressaem-se três tendências teóricas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana.

Assim, no que se refere à relação entre Filosofia e Educação, as teorias pedagógicas se delineiam a partir de uma posição filosófica definida, tendo-se em vista o tipo de homem e mulher que se pretende formar frente aos desafios apresentados pela sociedade. Por conseguinte, atesta que, na relação entre educação e sociedade, identificam-se três tendências que tentam explicar essas relações, quais sejam: educação como redenção, educação como reprodução e educação como transformação.

Não obstante, ao que se expõe, como resultado, tem-se a classificação das tendências pedagógicas em liberal e progressista. Nessa classificação, Libâneo (1991) alerta os professores e as professoras que a classificação sugerida tem como pretensão orientar os profissionais de educação sobre suas escolhas, visto que as teorias sobre a educação e sobre a escola não se apresentam no contexto escolar nas suas formas puras, portanto, a sua classificação se dirige para fins didáticos. Posto isso, identifica no âmbito das pedagogias liberais, definidas como não críticas, as pedagogias tradicionais, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista.

Passando para o contexto das pedagogias progressistas que, por sua vez, intencionam a transformação social, identificam-se a pedagogia libertadora (Freire, 1974) e a crítico social dos conteúdos (Libâneo, 1985)<sup>23</sup>.

Portanto, Libâneo (1991) sustenta a tese de que, perante a pedagogia liberal, a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso, os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e as normas vigentes na sociedade por meio do desenvolvimento da cultura individual. Assim, a pedagogia tradicional pretende a transmissão da cultura geral, isto é, das grandes descobertas da humanidade, a formação do raciocínio, o treino da mente e da vontade.

O professor tende a encaixar os alunos em um modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura, pautando-se ainda pelos métodos intuitivos, baseados na apresentação de dados sensíveis, de modo que os alunos possam observá-los e formar imagens deles na sua mente. Portanto, o aluno não lida mentalmente com objeto de conhecimento, não o repensa, não o reelabora com seu próprio pensamento.

Passando-se ao que se define como ‘escolanovismo’, observa-se que a sua característica marcante reside na valorização do estudante, desta vez, compreendido como sujeito ativo, dotado de capacidades individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados. Entretanto, o movimento escolanovismo preconiza a solução de problemas educacionais em uma perspectiva interna de escola, sem considerar suficientemente a realidade brasileira nos seus aspectos políticos, econômicos e sociais.

O problema educacional passa a ser uma questão escolar e técnica. A ênfase recai no ensinar bem, mesmo que a uma minoria. Considera possível reformar a sociedade pela reforma do homem, por meio da educação. Assim, com fundamento nessas acessões, é que se ousa afirmar que a escola nova – escolanovismo – deflagra, no cenário educacional, uma ‘transformação psicopedagógica’, já que a proposta seria a transformação de homens e mulheres, não a transformação da sociedade. Assim, afirma-se que, do ponto de vista psicopedagógico, o escolanovismo é revolucionário.

No que concerne à concepção de didática, a escola dá menos atenção aos conhecimentos sistematizados, valorizando, assim, os processos de aprendizagens e os meios que possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências intelectuais do aluno, volta-se, portanto, para a orientação da aprendizagem, ou seja, para o aprender a aprender.

---

<sup>23</sup> A tendência crítico social dos conteúdos surgiu com a publicação do livro Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos (Libâneo, 1985).

Com o objetivo de desenvolver a inteligência e formar caráter, a pedagogia tecnicista, ancora-se na suposição de um ‘sistema social harmônico’, ‘orgânico e funcional’, no qual a escola funciona como modeladora do comportamento humano por meio de técnicas específicas.

Passando-se ao campo das pedagogias progressistas, destaca-se que elas partem de uma análise crítica da realidade social, sustentando implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Portanto, preocuparam-se em formular propostas e desenvolver estudos no sentido de tornar possível uma escola articulada com os interesses concretos do povo. Por conseguinte, a tendência crítico-reprodutivista, fundamenta-se na discussão de questões educacionais e escolares em uma perspectiva crítica e política da escola, na interface com outras instituições sociais, incursas nas sociedades capitalistas. Denuncia o caráter ideológico e discriminador da escola capitalista enquanto aparelho ideológico do Estado, com ênfase na sua dualidade, na reprodução e na violência simbólica (Althusser, 1992; Bourdieu; Passeron, 1982).

Ao passo que a tendência pedagógica progressista libertadora retoma as propostas da educação popular dos anos 1960, assente na concepção de educação como prática de liberdade (Freire, 1968), refundindo, assim, princípios e práticas em função das possibilidades do seu emprego na educação formal em escolas públicas, já que, no início, tinha um caráter notadamente extraescolar, não oficial e voltada para o atendimento às pessoas adultas.

A tendência pedagógica progressista libertária acreditava no potencial da escola na transformação da personalidade dos alunos no sentido libertário e autogestionário, no Brasil, fundamentou experiências educativas empreendidas por organizações da sociedade civil, e em Pernambuco destacam-se experiências desenvolvidas pelo Centro Luís Freire (Olinda/PE)<sup>24</sup>, tendo como um dos seus principais teórico Ivan Illich (1985), que defendeu a proposta de uma sociedade sem escola. Portanto, pretendia ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla, retirando, assim, a autonomia da escola.

A tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos (Saviani, 2007), inspirada no materialismo histórico-dialético, constituiu-se como um movimento pedagógico interessado na educação popular, na valorização da escola pública e do trabalho do professor, no ensino de qualidade para o povo e, especialmente, na acentuação do domínio sólido dos conteúdos

---

<sup>24</sup>Fundado em 1972, o **Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF)** surgiu como um espaço de resistência e símbolo contra a ditadura militar e pela redemocratização do país. A ONG defende a promoção dos direitos à educação, comunicação e cultura, com atuação no fortalecimento de sujeitos das periferias urbanas e das comunidades tradicionais (Rodrigo, 2022).

científicos por parte do professor e alunos como condição para a participação efetiva desses nas lutas sociais.

Portanto, corroborando com Libâneo (1991) e outros estudiosos do campo da didática, Saviani (1983, 2007) defende que o domínio do saber socialmente acumulado é uma ferramenta necessária para qualquer projeto de mudança social, e, portanto, é função da escola ensinar esse saber. Não obstante, traduz conhecimento como conteúdo, inclusive qualifica como crítico-social dos conteúdos seu projeto de pedagogia.

Entretanto, a pedagogia crítico-social dos conteúdos – histórico-crítica – pretende se afirmar como um apanhado das positivities presentes nas pedagogias tradicional e no escolanovismo, tendo-se, então, como propósito se constituir em uma síntese superadora das pedagogias tradicional e do escolanovismo. Portanto, com esse propósito, utiliza a expressão ‘curvatura da vara’<sup>25</sup> (Saviani, 1983), no sentido de curvar à vara para os conteúdos historicamente construídos, os quais são suficientemente respeitados no âmbito das pedagogias tradicionais, que devem ser questionados, criticados, à luz das múltiplas realidades que atravessam a sociedade e, que por sua vez, também travessam a escola. No que se refere ao escolanovismo, precisava-se resgatar o ideal de democracia presente nos movimentos de renovação educacional, portanto, seria necessário enfrentar o ‘espontaneísmo’ dela decorrente.

Diferentemente da pedagogia libertadora (problematizadora) de matriz freireana, inicialmente pensada e vivenciada nos movimentos sociais, conforme já explicitada no corpo deste trabalho, a pedagogia crítico social dos conteúdos – pedagogia histórico-crítica – foi idealizada na e para escola, sendo assim, em certos aspectos, lançou-se em contextos de disputas na escola e no ambiente acadêmico com a pedagogia freireana. Entretanto, “[...] enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola, sem jamais conseguir êxito, as teorias críticas [...] explicam a razão do suposto fracasso [...]” (Saviani, 1983, p. 24), dos/as estudantes de classes populares, que se esforçam para se manter em uma escola que não foi pensada a partir dos seus interesses, mesmo assim nela acreditam ao depositarem sonhos e esperanças.

Dessa feita, observa-se que, inicialmente, a Educação em Direitos Humanos – EDH se desenvolveu e ganhou projeção nos movimentos sociais, ancorando-se principalmente nas lutas contra a ditadura civil-militar e pela restauração do Estado Democrático de Direito. Portanto,

---

<sup>25</sup>Saviani (1983) refere-se à Teoria da Curvatura da Vara, enunciada por Lênin quando criticado por assumir posturas extremistas e radicais. Lênin destaca que quando a vara está torta ela fica curvada para um lado e caso queira endireitá-la é necessário curvá-la para o lado oposto.

neste momento de efervescência política, tem-se que a EDH dialoga de forma muito próxima com a pedagogia freiriana.

Entretanto, com a sua inserção na educação formal, passa também a dialogar de forma mais precisa com a pedagogia crítico social dos conteúdos, principalmente, pela sua vinculação à escola. Consequentemente, apesar disso, a EDH, conforme os documentos editados no Brasil e a vasta produção acadêmica, é concordante de que tanto a pedagogia freiriana como a histórico-crítica pautam-se por bases epistêmicas e princípios pedagógicos capazes alicerçar as práticas educativas no âmbito dos direitos humanos. Portanto, reiteradamente, afirma-se que a EDH se alia às pedagogias críticas, uma vez que se encontram na crença de que a sociedade precisa ser transformada e, sendo assim, qualquer transformação necessariamente passa pela educação.

Dessa possibilidade, tem-se o seguinte imperativo categórico: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda [...]” (Freire, 2000, p. 67). Assim escreveu Paulo Freire em sua Terceira Carta Pedagógica.

Por fim, destaca-se que - quando ao longo deste trabalho nos referirmos às pedagogias críticas, nas quais devem se alicerçar os processos educativos no campo dos direitos humanos - pressupõe-se que o quadro teórico apresentado por Libâneo (1991) responde parcialmente às nossas pretensões e, conseqüentemente, quem sabe, faça-se necessário o recurso a outros teóricos.

#### **4.2 Universalismo, relativismo e concepção crítica dos direitos humanos: do enfoque pluralista ao direito autoconstruído**

Nesta envergadura, para a compreensão sobre os direitos humanos, conforme anteriormente anunciado, destacam-se autores vinculados às perspectivas universalistas, relativistas e críticas. Filiados à perspectiva universalista, alinhamo-nos à Benevides (2004); Dallari (2004); Hunt (2009) e Comparato (2006), que compreendem os direitos humanos como naturais e universais, portanto, indivisíveis, interdependentes e autoevidentes.

Na perspectiva relativista, busca-se suporte na concepção mestiça de direitos humanos definida por Santos (2006), na sua Gramática do Tempo, na qual defende a superação das perspectivas relativistas e universalistas dos direitos humanos mediante o diálogo intercultural, inclinando-se para a defesa de que valores universais apenas existem no interior de uma determinada cultura.

Ao passo que, na perspectiva crítica, destacam-se os ensinamentos de Flores (2006) que se orienta pela necessidade de submeter à crítica os preceitos de um direito natural e universal, portanto, indivisível, interdependente e autoevidente.

Com destaque à compreensão do paradigma geracional dos direitos humanos, ressaltamos os estudos realizados por Marshall (1967), com ênfase na evolução dos direitos humanos na Inglaterra, definido na literatura como ‘Paradigma de Marshall’.

Na mesma perspectiva, Hunt (2009) estuda a evolução dos direitos humanos nos Estados Unidos da América, observando que, no território norte-americano, eles não se desenvolveram na mesma sequência observada na Inglaterra. A autora ainda observa, na sua invenção dos direitos humanos, que, do ponto de vista histórico, os últimos direitos humanos a serem garantidos foram os direitos das mulheres.

No contexto da América Latina, no qual situamos o Brasil, Carvalho (2012) questiona o caráter interdependente dos direitos humanos, apontado que, em países latino-americanos, inclusive no Brasil, o estado social se desenvolveu em contextos nos quais as liberdades civis e políticas encontravam-se ausentes.

Segundo Benevides (2008), os direitos humanos são naturais e universais por pertencerem à humanidade como o todo, sem distinção de qualquer natureza. Sendo assim, os direitos humanos se assentam no pressuposto de que a pessoa humana é essencialmente a mesma em qualquer parte do planeta, devendo-se respeitar a sua individualidade e as peculiaridades de sua cultura.

Por conseguinte, ao se contrapor à ideia de que os direitos humanos se limitam às doutrinas formuladas em documentos, Hunt (2009, p. 25) preleciona que esses direitos “[...] baseiam-se numa disposição em relação às outras pessoas, em um conjunto de convicções sobre como são as pessoas e como elas distinguem o certo e o errado no mundo secular [...]”. Dessa maneira, enaltece a dimensão ética dos direitos humanos, assente numa ordem inter-humana. “O inter-humano propriamente dito está numa não-indiferença de uns para com os outros, numa responsabilidade de uns para com os outros [...]” (Lévinas, 2005, p. 141).

Prosseguindo, Benevides (2011) afirma que educar em direitos humanos implica a “[...] formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz [...]” (Benevides, 2011, p. 1). Possibilita-se, assim, por meio da educação, a produção de mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos, os quais devem se converter em práticas.

A cultura de respeito à dignidade humana orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença. [...] No Brasil, essa mudança implica a derrocada de valores e costumes decorrentes de fatores nefastos historicamente definidos: o longo período de escravidão [...] a política oligárquica e patrimonial; o sistema de ensino autoritário, elitista e muito mais voltado para a moral privada do que para a ética pública; a complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos seus privilégios; o descaso com a violência, quando exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; as práticas religiosas ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; o sistema familiar patriarcal e machista; a sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; o desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; o individualismo consumista [...] (Benevides, 2011, p. 1).

Para desconstrução e, conseqüente derrocada dos valores e costumes acima ditos nefastos, a autora aponta como necessária a superação da concepção vulgar dos direitos humanos, que se predispõe a profanar a ideia de que estes são direitos de bandidos ou de marginais, bem como a crença de que direitos humanos se reduzem às liberdades individuais.

A mesma autora, portanto, aponta como necessários deslocamentos semânticos, os quais são imprescindíveis à compreensão dos direitos humanos como sendo “[...] essenciais a todas as pessoas, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, meio socioeconômico, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral [...]” (Benevides, 2011, p. 3).

Partindo-se, portanto, da constatação de que, apesar das dificuldades, é possível desenvolver um processo educativo em direitos humanos, a autora defende como indispensável aos ditos processos educativos o conhecimento dos direitos humanos, das suas garantias, das suas instituições de defesa e promoção, das declarações oficiais, de âmbito nacional e internacional, com a consciência de que os direitos humanos não são neutros, não são meramente declamações retóricas. Compreende-se, dessa maneira, a dita cultura dos direitos humanos, que se consolida nos textos normativos, assim como nas declarações e nos tratados internacionais, que devem ser estudados vinculados à compreensão dos contextos históricos, econômicos, sociológicos, filosóficos e jurídicos, os quais ensejaram os seus surgimentos. Contudo, na escola, por exemplo, o estudo dos direitos humanos deve, necessariamente, buscar a sua vinculação às realidades concretas dos/as estudantes, dos/as professores/as, dos/as gestores/as, dos funcionários e da comunidade que a cerca. O/a educador/a em direitos humanos sabe que não terá resultados no final do ano à medida daqueles/as que ensinam matérias como português e matemática, por se tratar de uma

[...] educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível. [Notadamente é] [...] uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la, [...] enfatizando que os direitos humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utopia frente à realidade social [...] (Benevides, 2021, p. 7).

Sendo assim, entende-se ainda por direitos humanos o conjunto de direitos sem os quais a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de sobreviver e de participar plenamente da vida. No entanto, conforme os paradigmas dos direitos humanos, “[...] os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza.” (Comparato, 2006, p. 1).

Assim, ao considerar os processos históricos que resultaram na positivação do direito, Bobbio (2004, p. 50) afirma que os direitos do homem “[...] nascem como direitos naturais e universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente, encontrar sua plena realização como direitos positivos universais [...]”. Portanto, defende que a positivação dos direitos humanos, em larga escala, considerando os contextos locais, regionais, nacionais e internacionais, perfaz uma importante conquista para a humanidade, não obstante, há de se considerar que esses direitos se encontram também legitimados por preceitos éticos definidos coletivamente que atribuem a determinado bem material ou simbólico a conotação de direito, devendo, portanto, ser respeitado no curso do processo de humanização do humano. Assim, nessa acepção, “[...] uma norma nunca é mais do que um meio, um instrumento a partir do qual se estabelecem caminhos, procedimentos e tempos para satisfazer, de modo normativo, as necessidades e demandas da sociedade.” (Flores, 2009, p. 47).

A concepção emancipatória dos direitos humanos, defendida por Santos (2006), pressupõe a necessidade de superação do debate entre o universalismo e o relativismo cultural. Por compreender, assim, que todas as culturas possuem uma concepção de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos; todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana; nenhuma cultura é monolítica; e nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais.

Portanto, propõe o diálogo intercultural sobre a dignidade humana, porque possibilita a construção de uma concepção mestiça dos direitos humanos, que não recorrendo “[...] a falsos universalismos se organiza como uma constelação de sentidos locais mutuamente inteligíveis, e que se constitui em rede de referências normativas capacitantes.” (Santos, 2006, p. 447).

Historicamente, segundo Santos (2009), a primeira geração dos direitos humanos compreende os direitos civis e políticos (Marshall, 1969), enquanto resultado das lutas da

sociedade civil contra o Estado, considerado, entre outras instituições, o principal violador, em potencial, dos direitos humanos. A segunda e terceira gerações dos direitos humanos, compreendidas como a dos direitos econômicos, sociais e culturais, dirigidos à garantia e à efetivação da qualidade de vida, e à preservação das espécies vivas no planeta, foram, assim, gestadas a partir da necessidade de atuação do Estado, considerado como principal garantidor desses direitos.

Assim, ao que se observa, na primeira geração dos direitos humanos, tem-se o Estado absenteísta, ao passo que, na segunda e terceira gerações, o Estado configura-se como intervencionista. Por conseguinte, ao que se expõe, no campo dos direitos humanos, segundo o paradigma geracional, também conhecido como o Paradigma de Marshall, que descreve a evolução dos direitos humanos na Inglaterra, assenta-se no seu desenvolvimento gradual, segundo ele por não se tratar de uma sequência apenas cronológica, mas também lógica, que vinculam as diferentes gerações – dimensões – dos direitos humanos.

Apesar disso, notadamente, Santos (2009) esforça-se para identificar em que medida os direitos humanos podem ser colocados a serviço de uma política progressista e emancipatória. Portanto, defende, ainda, a necessidade de se desenvolver um “[...] quadro analítico capaz de reforçar o potencial emancipatório da política dos direitos humanos [...]”, em contextos caracterizados pela fragmentação cultural e da política de identidades. Assim, ao que nos interessa, assevera autor, que, à luz dos direitos humanos, “[...] falar de cultura e de religião é falar de diferença, de fronteiras, de particularismos [...]” (Santos, 1997, p. 13).

Dessa feita, compreende os direitos humanos “[...] como a energia e a linguagem de esferas públicas locais, regionais, nacionais e transnacionais atuando em rede para garantir novas e mais intensas formas de inclusão social.” (Santos, 2009, p. 13). Assim, reitera a possibilidade de superação do universalismo e do relativismo como algo necessário à construção e efetivação de uma política emancipatória dos direitos humanos. Sendo assim, afirma que:

Todas as culturas são relativas, mas o relativismo cultural, como posição filosófica, é incorreto. Por outro lado, todas as culturas aspiram às preocupações e valores válidos independentemente do contexto de seu enunciado, mas o universalismo cultural, como posição filosófica, é incorreto. A segunda premissa da transformação cosmopolita dos direitos humanos é que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos. (Santos, 2009, p. 18).

Observa, entretanto, que a concepção ocidental dos direitos humanos está contaminada por simetrias simplistas e mecanicistas entre direitos e deveres. Assim, apenas garante direitos àqueles a quem pode exigir deveres. No entanto, segundo o mesmo autor, existem entidades e pessoas que historicamente emergiram como sujeitos de direitos e não são capazes de adentrar na lógica perversa, segundo a qual todo direito corresponde a um dever.

Contrariando essa lógica, é que a contemporaneidade nos habilita conceber como legítimos os direitos das pessoas com deficiência e, não obstante, os direitos da natureza e os direitos dos animais à luz do esquema dos direitos humanos. Logo, os direitos sociais e difusos, de natureza coletiva, não obedecem à lógica, também perversa, centrada na afirmação de que o direito de uma pessoa começa onde a do outro termina, já que os ditos direitos sociais e difusos, por seu caráter coletivo, começam exatamente onde começa o direito do outro.

Portanto, um projeto de emancipação humana para responder aos desafios contemporâneos, necessariamente, precisa romper com a compreensão vulgar de que cada direito corresponde a um dever e a de que o direito de um começa onde o do outro termina, visto que a referida lógica acabaria por excluir pessoas e entidades que são sujeitos de direitos e não são capazes de conceber obrigações correlatas. Portanto, a lógica que dita a correspondência direito-dever aplica-se aos direitos civis e políticos, portanto, não se aplica à segunda e terceira gerações dos direitos humanos.

Sendo assim, demarcam outros caminhos, cujos percursos não se orientam pela igualdade ou diferença, mas no da igualdade e diferença. Prosseguindo, sustenta que uma política intercultural e progressista “[...] pressupõe que o princípio da igualdade seja prosseguido de par com o princípio do reconhecimento da diferença.” Assim, prescreve o que caracteriza como imperativo transcultural: “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza [...]” (Santos, 2009, p. 18). Dessa feita:

O princípio da igualdade e o princípio da diferença. Embora na prática os dois princípios se sobreponham frequentemente, uma política emancipatória dos direitos humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente. Essas são as premissas de um diálogo intercultural sobre a dignidade humana que pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constitui em rede de referências normativas capacitantes. (Santos, 2009, p. 18).

Assim, ao que se depõe, a interculturalidade, enquanto atitude de escuta, conforma-se pelo diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes que entram em interação e possibilitam formulações híbridas, resultando em novas maneiras de conhecer e saber. Esse novo saber-conhecer compreende a síntese da cognição, da ética, da estética, da técnica e da política. Portanto, uma educação intercultural pauta-se, sobretudo, pelo diálogo, pela interação e intercâmbio abertos à solidariedade, implícitos na comunicação entre homens e mulheres. Sendo assim, destaca-se a importância da interculturalidade para a construção de sociedades mais democráticas, pluralistas e inclusivas, por meio do diálogo aberto e interativo.

Na sua teoria crítica sobre os direitos humanos, o jurista espanhol Joaquim Herrera Flores concebe-os como meios para se alcançar a dignidade que, portanto, não podem ser “[...] compreendidos fora dos seus contextos sociais, econômicos, políticos e territoriais [...]” (Flores, 2009, p. 46). Assim, apoia-se também no entendimento de que as culturas devem ser compreendidas enquanto estruturas híbridas, mescladas e impuras.

Portanto, ainda segundo o jurista, uma teoria crítica do direito deve se sustentar sobre duas colunas: “[...] o reforço pelas garantias formais reconhecidas juridicamente, mas, igualmente, o empoderamento dos grupos mais desfavorecidos na luta por novas formas mais igualitárias e generalizadas de acesso aos bens protegidos pelo direito [...]” (Flores, 2009, p. 59).

Ainda, segundo Flores (2009, p. 14), a efetivação dos direitos humanos se constitui em um dos principais desafios teóricos e práticos para o século XXI. Do referido desafio, projetam-se inquietudes, revelando, entretanto, a complexidade da reinvenção dos direitos humanos na contemporaneidade, levada a feito, em um cenário, ao que se observa, aberto, diverso e plural. Com esse propósito, caracteriza os direitos humanos “[...] como processos institucionais e sociais que possibilitam a abertura e a consolidação de espaços de lutas pela dignidade [...]”, sendo assim, elas consolidam resultados provisórios das lutas sociais.

Opondo-se, portanto, ao universalismo de partida, propõe o universalismo de chegada, “[...] de confluência, fruto de processos conflituos e discursivos, de confrontos e de diálogos [...]”, que, partindo das margens, pautando-se pelo respeito ao diverso e ao diferente, busca as condições mínimas que apontem na direção de um “[...] universalismo pluralista e não etnocêntrico, de contraste e de diálogo [...]” (Flores, 2009, p. 14).

Logo, concebe os direitos humanos como “[...] racionalidades de resistências a traduzir processos que abrem e consolidam a luta pela dignidade humana [...]” (Flores, 2009, p. 14). Lutas essas, representadas, em horizontes para se ver consolidados, desejos e necessidades em contextos vitais nos quais estão estabelecidos.

Diga-se de passagem, se os direitos humanos são compreendidos como uma construção histórica e não como algo dado, também se entende que as diversas formas de desumanização, introjetadas em processos de exclusão, discriminação e intolerância também o são. Disto, decorrem as possibilidades de romper com a cultura da naturalização da desigualdade e da exclusão social, que, enquanto construto histórico, não se opõe de forma inexorável ao destino da humanidade [...]” (Flores, 2009). Sendo assim, busca-se - a partir da concepção crítica e emancipatória dos direitos humanos, com o seu universalismo de chegada - enfrentar as amarras que se predispõem a mutilar, podendo, assim, o protagonismo, a cidadania a dignidade dos seres humanos.

Nesse sentido, o autor tipifica os direitos humanos como marco pedagógico, ou seja, como ‘diamante ético’, cujo brilho, orienta coletivos humanos nas suas lutas por direitos, por justiça e por dignidade, enaltecendo-se, assim, os direitos humanos enquanto espaços de lutas que são cravadas na pretensão de cada um e cada uma de se aproximar de forma particular na construção da dignidade. Não obstante, preleciona:

A ética dos direitos humanos é a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de apropriar-se e desenvolver as capacidades humanas de forma livre, autônoma e plena. É a ética orientada para afirmação da dignidade e pela prevenção do sofrimento humano. (Flores, 2009, p. 16).

Por consequência, destaca os direitos humanos enquanto processos dirigidos à obtenção de bens materiais e imateriais, resultado sempre provisório das lutas sociais por acesso aos bens necessários para se viver com dignidade. Sendo assim, os direitos decorrem das lutas pelo acesso aos bens, por vezes alicerçados em um sistema de garantias jurídicas já formulado e consolidado, ao passo que outras situam-se em planos da ‘alegalidade’<sup>26</sup>. Logo, as referidas lutas não se limitam ao âmbito dos direitos positivados. Assim, os direitos humanos compreendem

[...] uma convenção cultural que utilizamos para introduzir uma tensão entre os direitos reconhecidos e as práticas sociais que buscam tanto o seu reconhecimento positivado como outra forma de reconhecimento ou outro procedimento que garanta algo que é, ao mesmo tempo, exterior e anterior a tais normas. (Flores, 2009, p. 28).

---

<sup>26</sup> Expressão utilizada por Flores (2009), ao que se entende, como sinônimo de ilegalidade.

Portanto, não é o propósito da teoria crítica questionar os avanços da positivação do direito, mas questionar a teoria tradicional sobre os direitos humanos à luz dos fatos sociais concretos, dos quais decorrem o sofrimento humano. Não obstante, o objetivo da teoria crítica emancipatória dos direitos humanos, elaborada por Flores (2009), reside na pretensão de empoderar e fortalecer pessoas e grupos humanos que, passando por diferentes processos de violações de direitos, possam desenvolver ou acessar diferentes meios e instrumentos necessários, para que, de forma plural e diferenciada, contribuam para a concretização da dignidade humana. Em vista disso, pode-se afirmar que a dignidade humana se refere a um “[...] objeto que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja digna de ser vivida [...]” (Flores, 2009, p. 31).

Ao que se propõe, quando afirma que, para se pensar um projeto de emancipação humana com suporte nos paradigmas dos direitos humanos, faz-se necessária a sua revisão conceitual, esquematicamente, lança as bases da sua teoria. Portanto, deve-se

[...] começar reconhecendo que nascemos e vivemos com a necessidade de satisfazer conjuntos determinados de bens materiais e imateriais [...]. Mas, em primeiro lugar, não são os direitos, são os bens. [...] deve-se ter que temos que satisfazer nossas necessidades imersos em um sistema de valores e processos que impõem um acesso restringido, desigual e hierarquizados aos bens. A história de grupos marginalizados e oprimidos por esses processos de divisão do fazer humano é a história do esforço para se levar adiante práticas e dinâmicas sociais de luta contra esses mesmos grupos. [...] O objetivo [...] de tais lutas não é outro que poder viver com dignidade. E, por fim, estabelecer sistemas de garantias que comprometam as instituições [...] ao cumprimento daquilo conquistado por essas pela dignidade de todas e de todos. (Flores, 2009, p. 33).

Em conclusão, arremata-se que o conteúdo dos ditos direitos humanos consiste, fundamentalmente, no conjunto das lutas pela dignidade humana, entendida e colocada em prática em seus contextos concretos, devendo ser garantida por meio de normas jurídicas, por políticas públicas e por uma economia aberta e condizente com as exigências da dignidade. Assim: “A dignidade consiste no acesso e na obtenção de bens, tanto materiais como imateriais, que se consegue no constante processo de humanização do ser humano [...]” (Flores, 2009, p. 33).

Prosseguindo, defende a teoria geracional dos direitos humanos enquanto um dispositivo pedagógico importante, devendo ser abordada de forma cuidadosa, considerando a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos. Assim, os direitos humanos, equiparados a “[...] qualquer produto cultural que manejamos, são produções simbólicas que determinados grupos humanos criam para reagir frente ao entorno de relações em que vivem

[...]” (Flores, 2009, p. 47). Portanto, os direitos humanos vinculam-se à realidade social, cultural, econômica e territorial, na qual, nascem, se reproduzem e se transformam.

Conseqüentemente, segundo Flores (2009), para uma melhor compreensão dos direitos humanos, destaca-se a importância de situá-los nos seus vínculos com a realidade social, cultural, econômica e territorial. Sendo assim, recomenda a sua submissão ao processo, por ele denominado de ‘mundanização do objeto’, para que a sua análise não se fixe na contemplação e no controle da autonomia, neutralidade ou coerência interna das regras, necessários para que se estenda e incremente as relações que, não obstante, esses direitos mantêm com um mundo híbrido, mesclado e impuro em que vivemos.

José Murilo de Carvalho (2009), em *Cidadania no Brasil: um longo caminho*, preleciona que não há de se negar, observando atentamente o cenário nacional, principalmente no período compreendido entre 1930 e 1945, que ele corresponde a era dos direitos sociais. Assim, acentua que o Estado brasileiro subverteu a ordem dos direitos humanos descrita por Marshall, pois introduziu os direitos sociais antes mesmo da expansão dos direitos civis e políticos. Portanto, a precariedade dos direitos civis e políticos lança sombras ameaçadoras sobre o futuro da cidadania e da democracia.

A cronologia e a seqüência lógica descrita por Marshall foram invertidas no Brasil. Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e redução dos direitos civis. Portanto, ao que se observa, a evolução dos direitos humanos no Brasil e, por extensão, na América Latina, questiona a noção da interdependência desses direitos, porquanto o Estado social brasileiro projetou-se à sombra da ausência de direitos civis e políticos, assim, é que, supostamente, existe interdependência entre os direitos civis e políticos, mas o mesmo não se observa no âmbito dos direitos sociais e econômicos (Carvalho, 2009).

Por fim há que se destacar a importância para Educação em Direitos Humanos, para, por meio do enfoque pluralista, possibilitar ao/a professora se situar no interior das concepções universalista, relativista e crítica sobre os direitos humanos, para, assim, melhor entender os documentos internacionais e nacionais que tratam desses direitos, que, até o nível a que chega o nosso conhecimento, albergam a concepção universalista, adentrando a perspectiva crítica, quando propõe que o universalismo e a interdependência desses direitos sejam questionadas frente às realidades sociais, econômicas e culturais nas quais nascem, ampliam-se e se transformam. Portanto, observa-se que a importância de uma teoria não se impõe apenas pela sua coerência conceitual interna, mas reside, principalmente, na sua capacidade funcional no que diz respeito à formulação e orientação de projetos de emancipação humana. Assim,

contrariando o universalismo clássico, que parte da centralidade de um direito universal, a concepção crítica parte do pressuposto de um universalismo de chegada, que, começando pela periferia, a partir do diverso e do diferente, possa minimamente conceber a possibilidade de um direito universal. Contrariamente, a perspectiva relativista assume que valores universais apenas existem no interior de cada cultura; porém, admite serem possíveis projetos de emancipação humana elaborados à luz dos princípios e paradigmas dos direitos, sendo que há limites. Dessa feita, as possibilidades residem na capacidade de atuação em rede. Sendo assim, os direitos humanos compreendem a sinergia, síntese das energias individuais, atuando em rede capacitantes, capazes de efetivar formas mais intensas de inclusão social. Assim, considerando o exposto, não é propósito deste trabalho eleger uma ou outras das concepções nele traduzidas, mas destacar a necessidade de compreensão por parte dos/as profissionais de educação das diferentes teorias, para que possam se situar e, quando possível, situar os/as estudantes que, a partir delas, torna-se possível pensar projetos de emancipação humana. Contudo, o nosso entendimento é o de que, atualmente, a teoria crítica, ao propor o universalismo de chegada, projeta-se com maior intensidade, principalmente nos contextos discursivos sobre os direitos humanos e, conseqüentemente sobre a Educação em Direitos Humanos. Contudo, não há de se negar a importância de se atuar em rede na luta por direitos.

#### **4.3 Educação em Direitos Humanos e formação do sujeito de direito**

Nos estudos sobre Educação em Direitos Humanos (EDH), apoiamo-nos na compreensão apresentada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2007) e no Parecer que aprova as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) e em teóricos que tomam a referida área como campo de estudos e pesquisas.

A compreensão é de que a Educação em Direitos Humanos perpassa diferentes práticas sociais e as práticas pedagógicas que, no espaço escolar, têm prevalência. Entendemos como Souza (2007, p. 10) que a prática pedagógica se configura na “[...] ação social coletiva da instituição na qual se inter-relaciona, conformando uma unidade: as práticas docente, discente, gestora e epistemológica, permeadas pela afetividade na busca de garantir a construção da humanidade do ser humano [...]”.

A Educação em Direitos Humanos (EDH), portanto, assenta-se nos paradigmas das pedagogias críticas e, portanto, propõe processos metodológicos ativos, dialógicos, críticos e reflexivos, estimulando o protagonismo do estudante e aguçando a sua capacidade de

entendimento da realidade na qual se encontra imerso com vista à sua transformação, de forma a possibilitar que ele se situe no mundo. Situar-se no mundo, metaforicamente, implica ao longo da caminhada, identificar o ponto de partida e ponto de chegada, sem desconhecer, portanto, em qual lugar se encontra ao longo da travessia. Assim, a EDH elege como ponto de partida – marco referencial – o ideal de uma sociedade que respeite integralmente os direitos humanos como premissa para se alcançar a justiça social. Como diagnóstico, identifica-se uma sociedade que viola diuturnamente os direitos humanos e busca, por meio da intervenção pedagógica, mecanismo que proporcione o conhecimento do direito e dos procedimentos necessários à sua proteção e promoção, no contexto do exercício da cidadania ativa. Portanto, entende-se por cidadania ativa “[...] o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos [...]” (BRASIL, 2012, p. 13). Nesse contexto, advoga-se que a EDH enfrenta os seguintes desafios: inserção do estudo sobre a cultura dos direitos humanos na formação docente; valorização do profissional da educação; socialização de estudos e experiências exitosas vivenciadas no âmbito da EDH; o respeito à diversidade; a participação democrática; a produção de materiais pedagógicos; além de destacar a relação existente entre a EDH, a mídia e as tecnologias da informação e da comunicação; e a efetivação do diálogo intercultural (Brasil, 2012).

Com a pretensão de incorporar em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica o estudo dos conteúdos e/ou temáticas da EDH, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (Brasil, 2007) determina que a EDH tome como referência os seguintes princípios: a Educação Básica como um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais; o papel fundamental da escola na formação de uma cultura dos direitos humanos, que deverá conceber a EDH de forma articulada no enfrentamento ao racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira; a educação intercultural e de diálogo inter-religioso como conteúdos inerentes à EDH, que devem permear o currículo, não devendo ser reduzida a disciplina ou a uma área curricular específica.

No mesmo ensejo, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) reconhecem a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um dos eixos fundamentais do direito à educação, ao conceituá-la como o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. Portanto, tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência,

no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global.

A EDH, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; **laicidade do Estado**; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental.

Do exposto, infere-se que a EDH se contrapõe ao racismo, ao sexismo, à discriminação social, cultural, religiosa e a outras formas de discriminação presentes na sociedade. Portanto, a educação intercultural e o diálogo inter-religioso devem permear o currículo como um todo, de forma que a EDH não se restrinja a uma disciplina ou a uma área desse documento.

Segundo Arroyo (2011, p. 13), no interior do espaço educativo, “[...] o currículo é núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado [...]”. Acrescenta ainda que, compreendido enquanto espaço-tempo, no currículo, educadores e educandos, “[...] experimentam frustrações, desânimos, incertezas, cansaço [...], mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos [...]” (Arroyo, 2011, p. 10).

Prosseguindo, pretende-se discorrer, principalmente, sobre aspectos históricos e conceituais nos quais se ancoram o Estado laico brasileiro, esclarecendo sobre suas características e contornos, e, à luz do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), vislumbra-se a compreensão da insurgência do discurso pela laicidade no ideário pedagógico nacional, com suas idas e vindas, e, finalmente, descortinar como o ‘princípio ou a noção’ de laicidade adentra os textos normativos editados no país, bem como os textos constitucionais, seus pontos de contatos e afastamentos, considerando os cenários anteriormente desenhados neste texto, indo-se ao encontro do que se define como laicidade colaborativa (Regina; Vieira, 2020, 2021) e laicidade à brasileira (Ranquetat Júnior, 2016). Não obstante, com o propósito de melhor esclarecer sobre a interculturalidade e acerca da educação intercultural, concebidas como uma nova forma de se conceber o currículo e a escola, segundo os ensinamentos de Candau (2020, 2023) e Walsh (2006, 2009).

Sobre a gênese da laicidade, no Brasil se costuma falar que ela nasceu com a Revolução Francesa, denotando, assim, segundo Regina e Vieira (2020), falta de conhecimento, quiçá, ausência de aprofundamento teórico por parte daqueles que reverberam tamanha inverdade. Não obstante, “[...] a ideia de separação dos poderes religioso e temporal existiu desde a

Antiguidade Tardia<sup>27</sup> até o período da Reforma Protestante [...]” (Regina; Vieira, 2020, p. 131), contudo, adentrando os dias atuais.

Portanto, desde esse período histórico, já existia a ideia de separação dos poderes temporal e espiritual. Assim, os autores sobreditos, por meio da revisão integrativa de literatura, fornecem-nos elementos para a compreensão de que o que ocorria, naqueles tempos, era simplesmente o domínio “[...] de um poder sobre o outro, o que é contrário ao modelo laico de interação, e, em razão dessa dominação, surge o Estado laico [...]” (Regina; Vieira, 2020, p. 131). Posto isso:

Não se pode precisar historicamente a origem do termo laico, sinônimo de leigo, mas ele remete ao mundo secular, isto é, ao que não é eclesiástico ou clerical e transcendental. É resultado, na organização do Estado, da separação Estado – Igreja, com a retirada da Igreja das atividades seculares do Estado, políticas e administrativas, reservando-a ao fenômeno transcendental com o mesmo objetivo final do Estado, o bem comum, só que de forma espiritual, não secular. (Regina; Vieira, 2020, p.144).

Nessa toada, ainda argumentam que atribuir a gênese da laicidade aos revolucionários franceses resulta, entretanto, de um esforço no sentido de reescrever a História, necessário à imposição do ‘laicismo’ com o propósito de aniquilar o poder religioso. Frente aos argumentos, depõem ainda que os ditos revolucionários franceses objetivavam o “[...] retorno a uma espécie de teocracia em que o deus do povo seria o próprio Estado [...]” (Regina; Vieira, 2020, p. 113).

Com o propósito de reafirmar que a gênese da laicidade não coincide com a época dos revolucionários franceses, os autores retro citados recorrem ao Édito de Milão, promulgado no ano de 313 da Era Cristã, considerado, assim, o primeiro grande documento da liberdade religiosa. Não obstante, referem-se também ao Édito da Tolerância, editado no ano de 311 da mesma era, que imprime fim à perseguição aos cristãos. Todavia, asseveram que foi o Édito de Milão que entrou para a História. “Em resumo, o documento declarava que o Império Romano seria neutro com relação ao credo religioso, acabando com toda a perseguição sancionada pelo Império, especialmente ao cristianismo [...]” (Regina; Vieira, 2020, p. 118).

---

<sup>27</sup>Antiguidade Tardia denomina um período ainda impreciso que se localiza entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média. O uso do termo Antiguidade Tardia sugere, então, que há uma continuidade de características sociais e culturais da Antiguidade Clássica, que permanecem presentes até a Idade Média. O que se verifica é a ausência de rupturas nítidas. [...] A Antiguidade Tardia é mais aceita como o período que se inicia com o declínio do Império Romano do Ocidente, a partir do século III, e se estende até a conquista islâmica e a ação do Império Bizantino na refundação da Europa Oriental (Gasparetto Júnior, 2013).

#### 4.4 Sobre o Estado Laico Brasileiro e a laicidade na educação

A Constituição do Império (1824–1891), a mais duradoura entre as nossas Constituições, quanto à organização estatal em relação ao fenômeno religioso, modula o Estado confessional, ao fazer opção pela religião Católica Apostólica Romana, enquanto religião oficial do Estado, a ser seguida pelo seu povo. Observa-se, portanto, que o mandamento constitucional faculta a liberdade de crença, portanto, suprime a liberdade de culto. Desse feita, segundo Regina e Vieira (2021, p. 160), em síntese, um Estado configura-se como confessional ao fazer opção por uma determinada religião, dando-lhe *status* de religião oficial “[...] e com ela se une, oferecendo-lhe determinadas vantagens, a despeito das demais [...]”.

Conseqüentemente, por seu caráter lindeiro e comunicante, compreende-se que a liberdade religiosa se insere na liberdade consciência, e, por sua vez, comporta as liberdades de crença e de culto. Posto isso, no Império brasileiro, não existiu uma plena liberdade religiosa. Não obstante, no referido período, era permitida a prática de outras religiões; entretanto, apenas em caráter doméstico e em espaços sem configuração exterior de templos (Brasil, 1891; Regina; Vieira, 2020).

Sendo assim, o sistema confessional nasce da união dos poderes religioso e político; portanto, ambos se acomodam em uma mesma cosmovisão religiosa, sendo, então, o seu líder máximo assente na mesma convicção religiosa, ora definida pelo Estado. Portanto, o Estado confessional caracteriza-se, no plano jurídico-formal, por prescrever uma religião oficial. À vista disso, observa-se ser nessa amarradura que se ancora a Constituição do Império brasileiro de 1824 (Brasil, 1824).

Ao que se expõe, não restam dúvidas de que, sob a proteção do Império, o Estado brasileiro professava a Fé Católica Apostólica Romana, tornando-se, portanto, laico em 1891, com implantação do modelo republicano. Não obstante, observa-se que o decreto nº 119 – A/1890, anterior à Constituição Republicana de 1891, agasalhava e protegia a laicidade, proibindo-se, dessa forma, a intervenção ou embaraço estatal em qualquer religião ou igreja (Brasil, 1890, 1891). Postula-se, assim, a dita liberdade religiosa à brasileira, definindo-se, portanto, com seus fluxos e refluxos, no interior de uma laicidade caracterizada como neutra, com a pretensão de assegurar uma “[...] ordem espiritual objetiva por meio do fenômeno religioso, que se manifesta pela fé de cada pessoa e pelo conjunto de valores em que acredita, muitas vezes agasalhados na forma de uma organização religiosa [...]”<sup>28</sup> (Regina; Vieira, 2020,

---

<sup>28</sup>Organização religiosa - Segundo o Código Civil Brasileiro, em seu artigo 44, as organizações religiosas são consideradas pessoas jurídicas de direito privado, ou seja, são entidades dotadas de personalidade jurídica

p. 150). Contudo, a dita liberdade religiosa e a correlata laicidade neutra não importam na antirreligiosidade, ou, quiçá, no ateísmo público. Desse modo, um ateísmo público não corresponde à neutralidade religiosa, mas a um credo negativo, antirreligioso (Regina; Vieira, 2020).

Prosseguindo, incursas nas liberdades fundamentais constitucionalmente protegidas pelo Estado brasileiro, as liberdades de crença e de culto encontram-se albergadas no âmbito da liberdade de consciência e, por sua vez, condensam-se na liberdade religiosa. Portanto:

A liberdade de crença é a garantia que qualquer cidadão tem, sendo brasileiro ou não, de optar por professar qualquer religião que escolher, assim como, em razão da liberdade de consciência, também, optar por não escolher nenhuma. Da liberdade de culto decorre o livre exercício do culto religioso e de suas liturgias, bem como da assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva e a liberdade dos templos de qualquer culto se organizarem. (Regina; Vieira, 2020, p. 89).

Dessa feita, ao que se entende, a liberdade religiosa abarca a inviolabilidade de crença, a proteção à liberdade de culto e às suas liturgias, bem como a liberdade de organização religiosa (Brasil, 1988). Portanto, mutuamente dependentes, as referidas liberdades interagem, comunicam-se e, conseqüentemente, ganham sentidos, concretizando-se no agir dos seus agentes, religiosos ou não, ficando, assim, os alicerces do Estado laico, cada um do seu jeito, ‘laico por colaboração’ ou ‘à brasileira’. Reinventa-se, dessa forma, a laicidade, formalmente instituída no seio do Estado Democrático de Direito, no cotidiano de sujeitos não crentes e crentes, no vai e vem das disputas e consensos instituídos em razão do não religioso e do religioso.

Diga-se de passagem, com exceção da Constituição Polaca<sup>29</sup>, outorgada em 1937, que violentou a Constituição Federal de 1934, por seu ideal autoritário e laicista, Regina e Vieira (2020, p. 136) esclarecem que, conforme o mandamento constitucional outorgado em 1937, os brasileiros vivenciaram experiências laicistas pautadas por “[...] sérias restrições à liberdade religiosa, inclusive com a perda de direitos políticos em caso da escusa de consciência.”<sup>30</sup>.

---

própria, formadas por uma ou mais pessoas físicas e/ou bens com finalidade comum, neste caso, um grupo de pessoas que buscam a finalidade de culto e liturgia (Código Civil, 2002).

<sup>29</sup> “A Constituição de 1937 ficou conhecida como ‘Polaca’ porque foi elaborada à semelhança da polonesa, de feição autoritária e xenófoba [...]” (Regina; Vieira, 2020, p. 74).

<sup>30</sup> A escusa de consciência é uma garantia constitucional direcionada a quem recusa ao cumprimento de uma obrigação legal, por motivos religiosos, filosóficos ou ideológicos impostas pela Constituição, lei ou contrato, devendo prestar serviços alternativos como modo de compensação. (Regina; Vieira, 2020). No mais, à luz do inciso VIII do art. 5º da Constituição Federal, ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa.

Não obstante, as Constituições Brasileiras que sucederam a de 1937 (1946, 1967, 1988), da mesma forma que as Constituições de 1891 e de 1934 consagraram o ideal de Estado laico, no conjunto de suas pretensões. Decerto, não existe um modelo único de laicidade e, conseqüentemente, não é possível extrair, doutrinariamente, do corpo normativo de cada Estado, uma definição clara e consensual no sentido jurídico de laicidade, já que se trata de uma ‘noção’, mutável, vinculada aos contextos sociopolíticos e culturais de cada nação.

Arrematando o exposto, na ausência de uma clara e precisa definição ou conceito de laicidade à luz do texto normativo, recorre-se à doutrina, entendida como um caminho promissor. Assim, pretende-se continuar a caminhada, abrindo novas frentes, contornando novos caminhos, construindo pontes, quem sabe até tomando alguns atalhos. Fazendo-se poesia, o caminho se torna mais curto e dota de ‘boniteza’ as nossas andanças, os caminhos percorridos e muitos deles que ainda precisamos percorrer.

Sobre o conceito e variações da laicidade, utilizando o método indutivo por exclusão, possivelmente pode-se concluir que não existe um gênero particular de laicidade, visto que a laicidade se conforma a partir e nos processos históricos, culturais e religiosos de cada nação. Conseqüentemente, a laicidade colaborativa brasileira, também denominada de laicidade à brasileira, possui seus próprios contornos por ter moldado a sua experiência referente à relação religião e Estado de forma própria. Portanto:

Não existe um gênero estanque de laicidade, mas a laicidade possui várias espécies que se alteram de acordo com o processo histórico, religioso e cultural de cada Estado-nação. Assim, o gênero de relação entre Igreja e Estado denominado laicidade possui várias espécies que se formam a partir de características, essas decorrentes do processo de formação histórica, cultural e religiosa de cada do Estado nacional [...] (Regina; Vieira, 2021, p. 164).

Assim sendo, a laicidade colaborativa brasileira define-se, segundo os autores citados, por características, não por princípios. Dessa forma, as características e condições necessárias à laicidade colaborativa e à separação das ordens espiritual e secular são: separação, liberdade, benevolência, colaboração e igual consideração. Assim, as referidas características são compreendidas como fundamentais em termos de uma laicidade positiva voltada à proteção e à promoção da dignidade da pessoa humana.

Não obstante, o Estado laico brasileiro, emoldurado no Estado Democrático de Direito, com fundamento no princípio da dignidade da pessoa humana<sup>31</sup>, reconhece e protege a liberdade

---

<sup>31</sup> “A simples dicção ‘pessoa humana’, o que para alguns é um pleonasma, remonta ao Concílio de Niceia onde ficaram estabelecidas a deidade de Jesus Cristo e as pessoas divinas da Trindade, sendo Cristo, quando caminhou

religioso, demarcando, ainda, o bem comum como fim maior tanto do Estado quanto das religiões. Dessa feita, no bem comum, eles se abraçam, encontram-se, interpelam-se, identificam sentidos e constroem novos sentidos que orientam as ações colaborativas, nele dão-se as mãos religiões e Estado. Desse vai e vem, constitui-se a laicidade colaborativa brasileira, nela, entretanto,

[...] não pode existir relação de subserviência entre Igreja e Estado[...]. O Estado secular, laico, não pode ser custeado pela Igreja, sob pena de comprometimento da própria democracia e do Estado Constitucional [...] que trilham em busca do bem comum. (Regina; Vieira, 2020, p. 156).

Do modelo de laicidade colaborativa decorre, também, a proteção ao fenômeno religioso, da mesma forma que se garante e protege o livre exercício de cultos religiosos, os locais em que ocorrem suas liturgias, a assistência religiosa nas entidades civis e militares de interinação coletiva, a objeção de consciência e a previsão do Ensino Religioso (Brasil, 1988).

Com algumas exceções, as alianças entre a cruz – representada pela religião oficial –, e a espada – incorporada ao esquema de poder das instituições portuguesas instaladas no Brasil – possibilitaram os ‘repugnantes’ serviços de conquista e dominação de mais 1.400 povos pertencentes aproximadamente a 40 famílias linguísticas, visando desestruturar seus sistemas político, econômico, cultural, moral e religioso. No mesmo ensejo, diga-se de passagem, também visavam podar e enfraquecer as raízes culturais, materiais e simbólicas, desses povos, apagando, assim, as memórias de suas lutas, suas vitórias, suas derrotas, seus heróis e seus mártires.

Entretanto, entre outros, esses foram os principais objetivos dos processos educativos desenvolvidos em solo brasileiro durante o período de 1500 a 1891, diga-se, metaforicamente, conduzidos com cruz e a espada, ou seja, com religião e sangue (Cecchetti; Oliveira, 2010).

No que se refere ao currículo, a Constituição Imperial (1824), em linhas gerais, no seu art. 6º, dispõe que aos professores caberia o dever de ensinar “[...] a ler, escrever, as quatro operações de aritmética [...] as noções, mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana [...]” (Brasil, 1824).

Dessa feita, legitima-se o Ensino Religioso de natureza confessional que se estende por quase quatrocentos anos, sob a proteção do Estado de Direito, tarefa essa delegada à Companhia

---

sobre a terra, pessoa humana e divina ao mesmo tempo, o motivo da separação da pessoa humana e pessoa divina.” (Regina; Vieira, 2020, p. 153).

de Jesus. Portanto, durante o período da Monarquia, o Catolicismo se constituiu no principal artifício de legitimação do poder político e, para tanto, a Ordem Jesuíta fundava seus primeiros colégios para educar os filhos da elite europeia.

Durante o período colonial e imperial, Estado e Igreja Católica formaram uma parceria indissociável. Com a implantação do Regime Republicano (1889), a aplicação do princípio constitucional da laicidade resultou na separação formal de ambos. Até este momento, indígenas, afro-brasileiros, judeus, ciganos, islâmicos, protestantes, entre outros, tinham seus direitos sociais e religiosos restringidos. O pluralismo religioso era combatido como um perigo e uma ameaça ao próprio fundamento sobre o qual estava construída a nação brasileira. O Catolicismo sustentava ideologicamente as relações sociais que garantiam uma determinada ordem política (Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, 2000, p. 7).<sup>32</sup>

Ao que se expõe, reitera-se que o Brasil se configura formalmente como um Estado laico somente a partir de 1890, por força de decreto, sendo o mesmo recepcionado – albergado – pelo texto constitucional de 1991, sob a égide do Estado Republicano, por assim dizer, incompatível com alguns preceitos que confirmavam a, outrora, união entre Igreja e Estado no período acima referenciado.

Portanto, observa-se que, ao longo da história brasileira, desde o período colonial até os dias atuais, o ensino religioso tem enfrentado diversos desafios, entre eles, tornar efetiva uma prática de ensino desvinculada do ensino confessional, catequético e doutrinador, capaz de contribuir para a superação da intolerância e do preconceito religioso, por sua vez, a porta de entrada para o racismo religioso.

Nessa tessitura, observamos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva do respeito à alteridade, do diálogo intercultural e com vistas ao acolhimento às diversidades, nesse caso específico em destaque a diversidade religiosa, faz da diversidade um desafio também pedagógico a ser enfrentando no espaço de escolarização. Portanto, zombar da religiosidade do outro, destruir terreiros ou ainda quebrar santos ou símbolos sagrados constitui falta gravíssima tipificada como crime de injúria racial, caracterizado quando a honra de uma pessoa específica é ofendida por conta de raça, cor, etnia, religião ou origem.

Por sua vez, a Lei n.º 14.532/2023 (Brasil, 2023), ao equiparar a injúria racial ao crime de racismo, preceitua que o racismo corresponde a qualquer ação discriminatória, atitude ou

---

<sup>32</sup> Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (1995) - FONAPER, fundado em 1995, com o objetivo de garantir a oferta de Ensino Religioso em todos os níveis de escolaridade, respeitando a diversidade e a opção religiosa dos educandos. Para isso, a organização se propõe a atuar junto aos Sistemas de Ensino, auxiliando na construção de conteúdos programáticos adequados, que expressassem a ética da dignidade humana.

tratamento dado à pessoa ou a grupos ‘minoritários’ que cause constrangimento, humilhação, vergonha, medo ou exposição indevida, e que usualmente não se dispensaria a outros grupos em razão da cor, etnia, religião ou procedência.

Com fundamento na aceção de que o trabalho com a diversidade também constitui um desafio pedagógico, o combate ao racismo religioso pode encontrar no componente curricular que trata do Ensino Religioso um *locus* privilegiado para sua desconstrução. Ao que se infere, Freitas e Amorim (2024) destacam as metodologias das rodas de conversas, da leitura dialogada e do cine-debate como pertinentes ao trabalho pedagógico voltado ao enfrentamento das diversas formas de preconceito. Defendem ainda que as metodologias circulares, entre outras, podem ser mediadas pelas seguintes perguntas:

O que consolidou a existência de quatro milhões de pessoas escravizadas? Quais os princípios da escravidão? Cor da pele? Mercadoria? Desprovida de alma? Culturalmente inferior? O que a economia, religião e ciência dizem sobre isso? As políticas públicas os/as alcançaram? De que forma? Como se articula o mito da democracia racial? O que é racismo estrutural? Como se manifesta? Como é possível enfrentar o racismo e promover a equidade racial? Qual a raiz do preconceito? E a diferença entre preconceito e marginalização? O que perdemos quando não nos propomos ao diálogo? Como desconstruir narrativas ancoradas nos discursos de ódio ao diferente? (Freitas; Amorim, 2024, p. 359).

Prosseguindo, de acordo com Junqueira (2016), o Ensino Religioso <sup>33</sup> passou por três fases nas escolas públicas brasileiras, quais sejam: confessional, ecumênico, inter-religioso. Contrariando as perspectivas não confessional, ecumênica e inter-religiosa, no Brasil o Ensino Religioso de matriz confessional se desenvolveu até o final do século XX. Portanto, conforme os dispositivos legais que disciplinam a matéria no Brasil o Ensino Religioso

[...] deve ser organizado na escola em uma perspectiva não confessional, partindo do conhecimento religioso socialmente construído, a fim de favorecer a compreensão da religião na sociedade, sendo os conteúdos articulados com base no desenvolvimento dos estudantes e em uma perspectiva interdisciplinar. [...] Ecumênico - Assim, é possível aferir como tardia a distinção entre Catequese e Ensino Religioso, o qual só posteriormente

---

<sup>33</sup> O Ensino Religioso de modelo ecumênico, em sua forma mais comum, é caracterizado por uma abordagem que considera elementos congruentes das denominações cristãs. Sua utilização na escolarização pública é inadequada, pois não considera a diversidade religiosa e a possibilidade de não crença. (Siqueira, 2012). O Ensino Religioso de modelo interconfessional é caracterizado por abordar elementos comuns a várias tradições religiosas, procurando assim atender à maior diversidade religiosa possível. É uma leitura teológica, com referenciais das Ciências Humanas, sua utilização é problemática, pois pressupõe que todos os alunos possuem alguma confissão religiosa, excluindo ateus e agnósticos (Junqueira; Nascimento, 2013).

foi assumido com a compreensão de disciplina, levando em conta as características da escolarização, qual seja o conhecimento de mundo, das culturas e da diversidade humana. [Inter-religioso] - Ainda que a produção científica inicial tenha se mostrado quantitativamente diminuta, sua contribuição foi essencial para o desenvolvimento da perspectiva de disciplina escolar para o Ensino Religioso. Além disso, esse percurso foi essencial para que fosse alcançada, na primeira década do século XXI, a inter-relação entre Ensino Religioso e Ciência da Religião [abarcando] as discussões sobre religião e espaço público, política e ética, entre outras. Assim, toda a discussão teórica e contextual tradicionalmente vinculada à rubrica ‘tolerância’, e mais atualmente ao ‘diálogo inter-religioso’, tem aí seu lugar. (Junqueira, 2013, p. 44).

Portanto, a concepção de trabalho interdisciplinar reside na convicção de que as várias ciências ou componentes curriculares contribuem para o estudo de determinados temas que orientariam o trabalho pedagógico na escola. Dessa feita, conforme preleciona Cury (2004, p. 183), o ensino religioso extrapola o que vem a ser “[...] um componente curricular. Por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos [...]”. Haja vista, com a modernidade ocidental, a religião deixou de ser um componente da origem do ‘poder terreno’, cedendo, assim, espaço para que o Estado dela se distancie. Portanto, dizer que um Estado é laico, grosso modo, significa dizer que ele não comporta uma religião oficial; portanto, toma as devidas distâncias dos cultos religiosos, não assumindo, assim, uma religião como oficial. Portanto:

A laicidade, ao condizer com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, não pode conviver com um Estado portador de uma confissão. Por outro lado, o Estado laico não adota a religião da irreligião ou da antirreligiosidade. Ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o Estado libera as igrejas de um controle no que toca à especificidade do religioso e se libera do controle religioso. (Cury, 2004, p. 183).

No Brasil, o ensino religioso tornou-se problemático; contudo, uma questão de alta complexidade e de profundo teor polêmico, sempre que vem à tona demanda tensões por envolver questões que se dirigem à laicidade do Estado, à secularização cultural, bem como à realidade socioantropológica dos múltiplos credos em face da existência de cada pessoa.

Entretanto, desde a proibição do ensino religioso nas escolas oficiais em 1891, a Igreja Católica se empenhou no restabelecimento desta disciplina ora no âmbito dos estados, ora no âmbito nacional [...], na década de trinta, a disciplina retornou às escolas públicas [...] fora do horário normal das outras disciplinas e depois dentro do mesmo horário. Com efeito, o ensino religioso aparece em todas as constituições federais desde 1934, sob a figura de

matrícula facultativa. Mas tal permanência não se deu sem conflitos [...] (Cury, 2004, p. 189).

Sobre a celebração do ecumenismo na contemporaneidade, destaca-se o potencial pragmático, dentro e fora das religiões, no que se refere ao repúdio ao dogmatismo e à intolerância, incurso na luta pelo respeito recíproco pela liberdade de consciência, de crença, de expressão e de culto. Contudo, em um cenário em que as diferenças e as diversidades emergem como direito dos povos, instaurando assim uma nova gramática do tempo, como vem afirmando Boaventura de Souza Santos, ao esclarecer que não se trata mais do direito à igualdade ou à diferença, trata-se agora do direito à igualdade e à diferença. Ao que se expõe, protegido pelo reconhecimento da igualdade essencial entre todos os seres humanos, devendo-se para tanto ser respeitadas as singularidades de cada cultura, já que todas elas concebem a noção de dignidade humana, porém, nem todas a concebem na dinâmica inerente aos direitos humanos. Acrescente-se também que a universalidade e a independência desses direitos devem ser questionadas à luz das realidades econômicas, sociais e culturais que se alastram sobre cada povo ou nação.

Atualmente, o Ensino Religioso, ao qual foi atribuído pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) *status* de área de conhecimento e de componente curricular, com oferta obrigatória e matrícula facultativa (Brasil, 1996), conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9394/96, com aporte na sociologia das religiões, deve pautar-se por conteúdos e prática que, isentos de proselitismos, sejam capazes de valorizar e aproximar os contextos de produção e enunciação do discurso religioso, em um campo no qual circula uma multiplicidade de discursos que negociam sentidos, com vistas ao estabelecimento de condições que facultem as suas coexistências e compatibilidades.

Logo, segundo Santos e Souza (2024, p. 237), os “[...] discursos religiosos também [são atravessados por] uma dimensão subjetiva e experiencial contida [...] sobre os aportes da valorização da identidade social dos indivíduos no sentido de professarem [ou não] uma fé [...]”. Prosseguindo, os mesmos autores, à luz da BNCC (2017), destacam:

Ensino religioso propõe que as experiências do Sagrado devem ser racionalmente compreendidas como construções históricas presentes nas diferentes culturas, tradições religiosas e filosóficas, ou seja, que o conceito de Sagrado seja inserido numa educação laica, que possibilite a criticidade e seja respeitosa diante da pluralidade. (Santos; Souza, 2024, p. 234).

Percebe-se, portanto, à luz do mandamento constante na Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), ao instituir o Ensino Religioso com *status* de área de conhecimento e componente curricular, ressaltando as críticas empreendidas por intelectuais e militantes que consideravam como mais pertinente a sua inclusão na Área das Ciências Humanas. Não obstante, optou-se por definir o conhecimento religioso como o objeto de conhecimento apreço à área e ao componente curricular. Assim, consideraram-se as idas e vindas, que caracterizaram o movimento de elaboração do referido documento e houve, conseqüentemente, o reconhecimento do seu devido caráter democrático. Passa-se, assim, ao que se expõe, a definição dos seus objetivos, quais sejam:

Abordar o conhecimento religioso, a partir de pressupostos éticos e científicos; proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos, propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias; contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania; e conceber que o conhecimento religioso é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente no das Ciências da Religião [...] (Brasil, 2018).

Portanto, a invocação dos pressupostos éticos e científicos, segundo Santos (2021, p. 11), “[...] pode ter o propósito de indicar que a área não mais corresponde ao Ensino Religioso de modelo confessional experimentado no passado, e sim a um tratamento científico da questão religiosa, acessível a todos os alunos [...]”. Notadamente, ainda segundo a autora citada, no documento se sobressai o modelo de Ensino Religioso laico, fundamentado na valorização das diversidades relacionadas ao conhecimento religioso, na liberdade de crença, no diálogo religioso e na construção de um sentido para a vida, tendo-se, assim, as Ciências da Religião como espaço preferencial para a produção desses conhecimentos. “A definição de uma ciência como referência pode ser considerada um ganho para o conteúdo, uma vez que lhe demarca a identidade e a validação científica [...]” (Santos, 2021, p. 11).

Por conseguinte, restaram, por estabelecidas, as seis macrocompetências para o Ensino Religioso, assim definido como componente curricular obrigatório e de matrícula facultativa no Ensino Fundamental.

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. 2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. 3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida. 4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. 5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. 6. 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, 2018, p. 435).

Concluindo, Santos (2021), conforme o estabelecido na BNCC (Brasil, 2018), enaltece o Ensino Religioso como um campo de possibilidades capaz de permitir aos estudantes se reconhecerem e construir sua própria identidade, com a expectativa de apresentar a esses sujeitos outras identidades e possibilidades, que se expressam no valor atribuído às diversidades e o respeito às diferenças. Portanto, lança-se o desafio!

Segundo Cecchetti e Oliveira (2010, p. 358), com a laicidade aplicada ao Estado, busca-se também a sua aplicação na escola; portanto, “[...] o regime em implantação nas demais instituições sociais, ou seja, a insubordinação dos setores a uma autoridade única: a Igreja Católica [...]”. Dessa feita, instauram-se as possibilidades jurídico-formais, embora tardias, para a formatação de um sistema de ensino público, laico, gratuito, obrigatório e universal, à luz do ideário republicano.

Portanto, Giumbelli (2024) aproxima-se dos demais, com a pretensão de esclarecer como os Ministros do Supremo Tribunal Federal, no caso concreto sobre a constitucionalidade do ensino religioso no modelo confessional frente ao que dispõe a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996) e como esses ministros mobilizam princípios como liberdade religiosa, pluralismo e laicidade e quais possibilidades apontam para a concretização desses princípios por meio de arranjos específicos para o ensino religioso em escolas públicas. Notadamente, o caso concreto versa sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) movida pela Procuradoria Geral da República (PGR), com o argumento de que ensino religioso no modelo confessional na escola pública fere o princípio da laicidade. Logo, contrariando os argumentos da PGR, por meio de um resultado apertado, o Supremo Tribunal Federal decide pela constitucionalidade do modelo confessional de ensino religioso.

Ainda, segundo o mesmo autor, argumenta-se que mais importante que o resultado do julgamento é o debate que se desenha sobre o princípio da laicidade e os diferentes arranjos que ele proporciona na fundamentação de demandas concretas, conforme a anteriormente expressa, que tem como centralidade o princípio da laicidade. Não obstante, no caso em análise, verificam-se entendimentos variados sobre a laicidade, sobre a religião e sobre o Ensino Religioso.

Ademais, acrescenta-se que os referidos debates apontam para a necessidade da flexão do termo laicidade, dada a dificuldade dela se afirmar como um modelo único. Sendo assim, arremata-se não ser possível encontrar, à luz dos modelos de laicidades implementados em diversos países, uma concepção de laicidade que os demais possam tomar como modelo ideal.

Dessa feita, é que Giumbelli (2024) recorre, por assim dizer, a uma ‘via minimalíssima’, para defender o que denominou como uma ‘concepção indiciária de laicidade’. “Na via minimalista, recorre-se a ideias básicas que se associam à laicidade entendida como arranjo político: seja a separação entre Estado e religiões, seja alguma suposição de autonomia entre o político e o religioso em suas acepções modernas [...]” (Giumbelli, 2024, p. 245).

Em conclusão, tornou-se possível, por meio dos debates no STF, a compreensão de que a laicidade comporta diferentes concepções, bem como a liberdade e o pluralismo religioso comportam diferentes entendimentos, que se desdobram em distintos arranjos que incidem sobre os limites e as possibilidades para se observar e entender a presença da religião ou do religioso, em escolas públicas brasileiras.

Portanto, preleciona que, notadamente, apesar da sua pretensão incidir sobre a definição da laicidade circunscrita aos debates travados pelos juízes do Supremo, acaba acrescentando que outros debates históricos, a exemplo, os sobre o ensino religioso também contribuem para se elaborarem possíveis definições acerca da laicidade. Entretanto, sendo assim, defende que o debate sobre a laicidade brasileira, considerando a complexidade com a qual se apresenta na contemporaneidade, deverá observar que no Brasil existe:

[...] uma maioria católica em descenso, mas cujos porta-vozes reivindicam uma relação privilegiada com a formação nacional; uma minoria evangélica em ascensão, mas sem instâncias de representação centralizada; as religiões afro-brasileiras e o espiritismo, cujo número de adeptos declarados é pequeno, mas com uma presença cultural significativa. (Giumbelli, 2024, p. 267).

Finalmente, esclarece que o entendimento mais comum sobre a disciplina ensino religioso, que seria de oferta obrigatória pelas escolas e de matrícula facultativa para os/as estudantes, por decisão sua ou de seus responsáveis, é a de que, integrando a formação básica

do cidadão, assim sendo, deve respeitar a diversidade cultural religiosa do Brasil e vedar quaisquer formas de proselitismo (Brasil, 1988, 1996).

Posto isso, não obstante, em cada contexto concreto, “[...] a laicidade não pode desconhecer a realidade social e a cultura religiosa, devendo, na verdade, firmar laços de cooperação entre Estado e Igreja em seus diversos domínios [...]” (Regina; Vieira, 2020, p. 162). Portanto, assim encerra o inc. I, art. 19 da CF de 1988, vedando aos entes federados estabelecer cultos religiosos ou igrejas, bem como subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependências ou alianças, ressalvando-se, entretanto, a colaboração de interesse público (Brasil, 1988). Em síntese, considerando que a relação entre Estado e organizações religiosas materializa-se por relações de confusão, união, separação ou oposição, tem-se como plausível a seguinte conclusão:

[...] a laicidade brasileira não guarda relação com o Estado teocrático, que se confunde com a religião, ou com o Estado confessional que se une com ela e elege esta ou aquela religião oficial. Tampouco prejudica a neutralidade exigida de uma laicidade. Na verdade, o Estado laico brasileiro se caracteriza como colaborativo, reforçado por suas origens, reconhece o poder espiritual e seu caráter transcendental e assegura sua efervescência espiritual no seio da sociedade, legitimando o fenômeno religioso na esfera pública e privada. (Regina; Vieira, 2021, p. 247).

Contudo, do entendimento acima exposto decorre a necessidade da investigação no âmbito jurídico e das demais ciências sociais, com destaque às Ciências da Religião, sobre o tema da laicidade, que repercute direta e diuturnamente no seio da sociedade brasileira, diga-se de passagem, destinatária da laicidade estatal, com seus contornos e aproximações com o ideário humano que suscitou a laicidade que, por sua vez, tem implicações na vida cotidiana das pessoas.

Assim, não pairam dúvidas de que, do ponto de vista jurídico formal, o Estado brasileiro se constitui como laico; portanto, do ponto de vista da sua materialização cotidiana, corporifica-se nas ações dos seus agentes, no mínimo, operando como dispositivo político, jurídico e pedagógico que, provavelmente, possibilita a distinção entre o secular e o religioso. Dessa feita, sem sombra de dúvidas, a laicidade à brasileira é colaborativa, benevolente e aberta; contudo, movimenta-se no esforço da proteção da dignidade da pessoa humana e na persecução do bem comum. Portanto, sustenta-se que a benevolência se assenta no reconhecimento da importância de um poder com relação ao outro, facultando-se os ditos aportes voluntários do poder político à ‘ordem espiritual’ e do poder religioso à ‘ordem política’.

Ousadamente, segundo Sarlet (2006), foi possível formular um conceito jurídico sobre a dignidade da pessoa humana, não obstante, por muito tempo, tratado no âmbito dos conceitos jurídicos não definidos.

Assim sendo, temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida a cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, nesse sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de proporcionar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (Sarlet, 2006, p. 60).

Manoel Bandeira, na década de 1940 do século passado, no seu poema *O bicho*, chama a atenção para a necessidade de se cuidar da dignidade humana. Por assim dizer, de forma irônica, esboça uma crítica contumaz à sociedade brasileira da época, quando, ao retratar a miséria humana, denuncia o abismo social que, atravessando quase um século, chega aos dias atuais, e consubstanciada com outras lógicas, diga-se de passagem, mais perversas, converte-se em formas mais contundentes de violação da dignidade humana. Essa dita nova lógica, presente no retrato de pessoas que, desta vez, não examinam, não cheiram, não comem, apenas engolem, alimenta-se e se retroalimenta da miséria que produz tantos outros homens-bichos e bichos-homens. “O bicho não era um cão/Não era um gato/Não era um rato/O bicho, meu Deus, era um homem [...]” (Bandeira, 2014). Por conseguinte, esclarecemos que, doravante, sempre que nos referirmos à dignidade da pessoa humana no corpo deste trabalho, assumimos que a concepção de dignidade humana, conforme formulação de Sarlet (2006), atende aos preceitos teóricos e objetivos nele formulados.

Prosseguindo, pressupõe-se que professores/as e estudantes, incursos na Educação de Jovens e Adultos – EJA, em suas trajetórias humanas, vivenciaram ou vivenciam alguma experiência do tipo religiosa e, a partir das suas experiências concretas, atribuem sentidos ou significados à diversidade religiosa e à liberdade religiosa no interior de um Estado, que, do ponto de vista jurídico formal, assume-se como laico, uma vez que preserva no seu arcabouço normativo instituições, entre elas a escola, que se propõem a assegurar a laicidade como princípio e como direito.

Segundo Carrião; Diniz (2010, p. 53), a reflexão sobre questões vinculadas “[...] à liberdade religiosa e à garantia de igualdade de representação das diversas comunidades religiosas no espaço escolar pode se constituir em um [...] dispositivo pedagógico capaz de

potencializar a proteção do caráter laico do Estado [...]”. Corroborando com as autoras, Cipriani (2012, p. 17) também destaca que “[...] a religião constitui um dispositivo cognitivo, pois ela proporciona conteúdo e dá força as normas sociais [...]”. Logo:

À escola, enquanto lugar de trânsito de culturas, não compete homogeneizar a diversidade religiosa, compete-lhe garantir a liberdade religiosa, por meio da igualdade de acesso ao conhecimento de todas as culturas, tradições/grupos religiosos e não religiosos, promovendo os direitos humanos e justiça cultural. (Cecchetti; Oliveira, 2010, p. 372).

Ao que se infere, existem aproximações entre o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso - Resolução n.º 7/2010, Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2010) / Câmara de Educação Básica (CEB) – e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012), visto que se encontram nos processos educativos destinados ao enfrentamento de todas as formas de discriminação ou preconceito. Assim, as duas áreas de conhecimento se ancoram no horizonte dos saberes necessários à formação para a cidadania multicultural (Sacavino, 2013), tendo como prisma a superação de intolerâncias e desrespeitos, valorizando, dessa forma, a diversidade religiosa e cultural, cuja afirmação e proteção integra a cultura dos direitos e a Educação para Paz.

#### **4.5 Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932): prenúncio da laicidade na educação**

Sobre a laicidade da educação, recorrendo mais uma vez ao Movimento de Educadores, conforme a classificação apresentada por Paiva (1973), desta vez, para reafirmar que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) se enquadra, à luz de suas intensões, no nominado Realismo Educacional, porque não pretendiam, os ditos pioneiros, apenas a expansão quantitativa do Sistema Educacional, mas também a sua expansão com qualidade.

Nos dizeres de Anísio Teixeira (1969), fazia-se necessário romper com a concepção mágica da educação, quando argumenta que, em decorrência dos processos de urbanização e industrialização, tão grande era o interesse pela educação escolar, que ela parecia ter um fim em si mesmo. Portanto, em decorrência dos referidos processos de industrialização e urbanização, que ganham amplitude no Brasil a partir da década de 1920 – século XX –, a concepção de que a educação teria um fim em si mesma, por seu potencial para a integração das populações camponesas ao novo modelo econômico, pautado na expansão industrial e comercial, passa a ser questionada por intelectuais e educadores.

Contudo, para as camadas populares, incluíam-se nelas os povos escravizados recém libertos, inseridas nas lutas pelo acesso à escola, assim, nos dizeres do próprio Anísio Teixeira (1969), para esses, seria melhor qualquer escola do que escola nenhuma. Dessa feita, o pensamento pedagógico brasileiro incorpora a metáfora, quiçá uma ironia, que alimenta a crítica ao Sistema Educacional brasileiro, pela sua lenta expansão e seu caráter excludente, que se verifica não apenas pela baixa quantidade de vagas, mas também, pelo seu caráter propedêutico, pautado nos interesses das elites anteriormente constituídas e das nascentes em decorrências dos ditos processos da expansão da indústria e da atividade comercial nos grades centros urbanos, em especial, no estado de São Paulo.

Nesse prisma, ao elaborarem a crítica ao Sistema Educacional instalado no Brasil, herdeiro da tradição da Companhia de Jesus, os Pioneiros se insurgem e afirmam que a nação despertava ‘com uma alma antiga para um mundo novo’, que, com suas instituições ‘parasitárias’, entre elas a escola, apegou-se aos deslumbres de maravilhas para depois ser perturbada por suas inquietações, como, se possível fosse, à escola, transportá-la para um mundo diferente, com uma educação tradicional, rotineira, antiquada e deficiente. Resta, assim, a crítica formalizada de que

A nossa educação, estranha às realidades nacionais e tradicionalmente baseada no humanismo, correspondia à política educativa do Império, em que, emperrada na escola secundária, de tipo clássico, estritamente literário, o problema da educação nacional, nos seus dois aspectos fundamentais, das universidades e da educação popular, nunca se desprende de aspirações e fórmulas vagas. Os debates parlamentares e as lutas políticas que se travavam ‘em torno do poder’, e raramente ‘em torno de problemas’, podiam satisfazer a esse pequeno público das classes médias, de formação acadêmica, cujos aplausos se reservavam aos homens que se disputavam a primazia, na astúcia dos manejos políticos ou no brilho dos torneios oratórios [...]. Com uma alma antiga para um mundo novo, as gerações que precederam a primeira geração nascida na República, foram vítimas dos vícios orgânicos de nosso ‘aparelhamento de cultura’ cuja reorganização não se podia esperar de uma mentalidade política, sonhadora e romântica, ou estreita e utilitária, para a qual a educação nacional não passava geralmente de um tema para variações líricas ou dissertações eruditas. (Azevedo, 2010, p. 20).

Consequentemente, a escola propedêutica, amplamente criticada por força do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, influenciados, sobremaneira, pelo filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey<sup>34</sup> (1859 – 1952), que defendeu arduamente a

---

<sup>34</sup>John Dewey foi um filósofo e pedagogo norte-americano, um dos principais representantes da corrente pragmatista, inicialmente desenvolvida por Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James. Dewey também escreveu extensivamente sobre pedagogia e é uma referência no campo da educação.

experiência enquanto base de toda a educação; e, posteriormente, também influenciados pela psicologia experimental de matriz rogeriana – expressão empregada para designar a influência de Carl Rogers<sup>35</sup> (1902 – 1987) na educação –, firmam-se assim as bases do escolanovismo brasileiro (Libâneo, 1991).

Retorne-se ao movimento de educadores de 1932, que lançou ao país o então Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova<sup>36</sup>, que, na sua composição, congregava pensadores e educadores que se consolidaram em expoentes do pensamento pedagógico e da História da Educação, nos planos nacional e internacional, os quais, por meio de debates públicos, disseminaram conhecimentos nessas áreas.

Portanto, o manifesto de educadores constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Assentes no desejo de reformar o Sistema Educacional brasileiro, os pioneiros, observavam, nos diferentes estados da Federação, as reformas educacionais em curso consideradas importantes. Atestavam, porém, que elas não dialogavam entre si. Ou seja, cada estado federado fazia sua reforma ao seu jeito. Sendo assim, as referidas reformas não trariam a unidade mínima demandada pela possibilidade de criação de um Sistema Nacional de Educação, assim, pretendido pelos ditos pioneiros.

Dessa feita, proclamam à nação o Manifesto, com um conjunto de princípios, os quais deveriam nortear as reformas educacionais no âmbito de cada estado. Portanto, segundo o movimento de educadores, a educação deveria ser pública, gratuita e laica, sendo permitido a homens e mulheres frequentarem a mesma escola e estudar na mesma sala de aula, o que denominaram de coeducação. Insurge-se, assim, o chamamento aos estados federados, com o objetivo de vincular as reformas que se estendiam ao longo do território nacional, para que se comunicassem, não sendo um para com os demais estrangeiro, residindo e convivendo em um mesmo país.

---

<sup>35</sup>Carl Ransom Rogers foi um psicólogo estadunidense atuante na terceira força da psicologia e desenvolvedor da Abordagem Centrada na Pessoa. Sua dedicação à construção de um método científico na psicologia foi reconhecida por prêmio da Associação Americana de Psicologia, da qual também foi eleito presidente, em 1958, tendo sido um pioneiro no estudo sistemático da clínica psicológica.

<sup>36</sup>“Signatários do Manifesto: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergström, Lourenço Filho, Roquette-Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro, Alberto Garcia de Rezende Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.” (Azevedo, 2010, p. 66).

Assim sendo, formaliza-se o princípio da laicidade na educação, a partir do documento elaborado pelos signatários do manifesto, que se estende ao longo do constitucionalismo brasileiro, projetando-se no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, proposta pelo constituinte de 1934, sancionada em 1961 (Lei n.º 4.024/61) e pelas demais que lhe sucederam (Lei n.º 5.691/71 e a Lei n.º 9.394/96) (Brasil, 1934, 1961, 1971, 1996).

Extrapolando as preocupações nitidamente educacionais, o Manifesto dos Pioneiros oferece as bases conceituais e ideológicas para os constituintes de 1934 pensarem o direito à educação no entorno do incipiente estado social brasileiro na Constituição Federal de 1934, que, apesar da sua importância para o país, entre as outras, foi a menos duradoura, 1934 a 1937. Portanto, no período referenciado, afirma-se que a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, [...] e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas [...] pelo Manifesto dos Educadores de 1959<sup>37</sup> [...], haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios. (Haddad, 2010 *apud* Azevedo, 2010, p. 8).

Não obstante, a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação são, entre tantos, princípios nos quais se ancoram a escola unificada; portanto, deles decorrem o reconhecimento do direito de cada ser humano à educação. Verifica-se, ainda, que a laicidade, objeto de estudo do nosso trabalho, no qual, reiteramos a pretensão em identificar como os sujeitos, nativos à escola, interpelam e interpretam a laicidade no interior dos processos educativos, também compreendidos enquanto processos de produção de sentidos, em percursos nos quais se encontram imersos, implicando, desse modo, mediações a serem consideradas em

---

<sup>37</sup>O Manifesto dos Educadores de 1959 resgata explicitamente o Manifesto de 1932, no que diz respeito ao princípio da organização da educação sob os auspícios do Estado. O texto posiciona-se contra o centralismo e a favor da doutrina federativa, lembra que unidade não significa uniformidade, por sua vez, esclarece não pregar o monopólio do Estado na educação, mas a liberdade disciplinada (Sanfelice, 2007). O sistema escolar, portanto, deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com as suas aptidões naturais; única para todos e 'leiga' (Azevedo, 1959).

diferentes contextos. Reafirmando, ainda, que a laicidade, em contextos concretos, atravessados por julgamentos e escolhas, atua como dispositivo operatório na distinção entre o secular e o religioso, ditando as condições de coexistência desses discursos que, à primeira vista, opõem-se e se intercalam, mediados por processos de negociações e ressemantizações, que estabelecem as suas condições de existências e de coexistências. Assim sendo, reiteramos que, nos espaços educativos, a laicidade também atua como dispositivo pedagógico. Nessa perspectiva, a escola, apesar de sua vocação jurídico-formal ser caracterizada como laica, em contextos discursivos concretos, encontra-se imersa em um cotidiano atravessado por discursos religiosos e seculares em disputas.

Nesse enredo, passa-se, então, à carta de princípio, cujo decurso do tempo não lhe subtraiu sua atualidade. Assim, permanece vivo o ideal daqueles/as que se autoafirmaram, em 1932, como pioneiros da escola nova, que acusam a escola de então de desconexa de seu tempo, precisando, assim, ser reconstruída, diga-se, reformada, destituída das suas conotações ‘bacharelesca’, ‘livresca’, ‘enciclopédica’, por assim ser dita, também, como ‘cartorial’. É nesse contexto que vem à público a carta de princípios, conclamando a escola para um novo tempo, entre os princípios nela elencados destacam-se a laicidade, a gratuidade extensiva e a coeducação. Portanto, a laicidade, por sua vez, predispõe a escola e o estudante acima de crenças e disputas religiosas, que podem resultar em mecanismos de pressão e perturbação quando destinadas à propagação de seitas e doutrinas religiosas. No mais, sobre a gratuidade extensiva, a escola unificada e a coeducação o manifesto de educadores dirigido à nação afirma o seguinte:

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação [...] acessível [...] a todos os cidadãos [...]. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. [...] A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo, outras separações que não sejam as que aconselham suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições ‘a educação em comum’ ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil sua graduação. (Azevedo, 2010, p. 45).

Em outras palavras, a laicidade, entre outros objetivos, propõe que se mantenha a escola acima de crenças e disputas religiosas, distante das diversas formas de dogmatismos sectários; por sua vez, protegendo o estudante da pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de religião, seitas e doutrinas. Assim, adstrita aos ranços e avanços no que se refere à relação entre religião e educação, considerando que o ordenamento jurídico

brasileiro preceitua a laicidade como princípio e a protege, do ponto de vista da sua materialização no interior dos processos educativos formais, constata-se que, atuando como dispositivo pedagógico, tornou-se um dispositivo eficaz para a distinção entre o que se diz secular e religioso. Também, ainda é largamente invocada quando em situações concretas que tendem a desrespeitar a opção religiosa de pessoas que se afirmam como praticantes de religião com um menor número de adeptos, invocada, desse modo, como uma garantia, ou seja, como uma moldura que protege o próprio direito. Assim, perante as nossas leis, a laicidade transita enquanto um direito e uma garantia.

#### **4.6 Interculturalidade e Educação Intercultural:** lutando sempre até que a dignidade se faça costume<sup>38</sup>

Sobre a interculturalidade e a educação intercultural, pensadas e materializadas a partir de outros sonhos possíveis, que deverão permear o currículo, na perspectiva de uma autêntica Educação em Direitos Humanos crítica e contra-hegemônica, radicalmente voltada à transformação social, para uma melhor compreensão, Walsh (2009)<sup>39</sup> classifica a interculturalidade em funcional e crítica.

Aponta, portanto, que a interculturalidade funcional, compreendida como um dispositivo de poder, permite a manutenção e o fortalecimento das estruturas sociais e das suas instituições, entre elas a escola, em suas raízes coloniais. Por conseguinte, na perspectiva crítica, a interculturalidade orienta-se para o questionamento, a transformação, a intervenção, a ação e a criação de condições radicalmente diferentes de sociedade, de humanidade, de conhecimento e de vida, permitindo, assim, desescravizar mentes, para tornar possível ‘desaprender o que foi aprendido para aprender novamente’.

Logo, a interculturalidade crítica, concebida como uma construção de e a partir das experiências de pessoas e povos que sofreram uma história de sujeição e subalternização, que tem sua gênese nas lutas dos movimento indígena, habilita-se, assim, na pretensão de desvendar o ‘lado oculto da modernidade’, que é, sem dúvida, a colonialidade. Portanto, entende-se por colonialidade o

---

<sup>38</sup> ‘Lutando sempre até que a dignidade se faça costume’ como proclama Jacinta Francisco Marcial, uma mulher indígena do povo Hñáññú do México. (Sacavino, 2013).

<sup>39</sup> Educação Intercultural na América Latina integra o projeto de pesquisa do Grupo de Estudos Sobre o Cotidiano, Educação e Cultura (GECEC), vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio.

[...] padrão de poder resultante do colonialismo moderno, que se propaga, se reinventa e se (re)adapta às novas formas de operar as opressões e as hierarquias, mesmo após o fim do processo histórico do colonialismo. Esse padrão de poder não se limita às relações entre povos e nações, mas articula trabalho, conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas [...] O controle sobre as formas como o saber é produzido, distribuído e legitimado é um dos modos da colonialidade operar, chamada [...] de colonialidade do saber. Enfrentá-la [...] significa buscar amparo em epistemologias e praxiologias contra-hegemônicas, dispostas a denunciar o modo como o colonialismo construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento [...] (Joaquim; Pesce, 2024, p. 28).

Não obstante, Candau (2020), assente na mesma perspectiva teórico-prática de Walsh (2009), reafirma que, inicialmente, a interculturalidade crítica não é uma construção acadêmica, embora tenha sido apropriada pelos acadêmicos em um momento posterior. Sendo assim, ela se acomoda na compreensão de que é possível um projeto político, social, epistêmico e ético diferente, por assim dizer, novo, com potencial para romper com colonialidade. Para tanto, pressupondo-se que nossas cabeças pensam do lugar de onde pisam os nossos pés, de forma dita mais ampla, Walsh (2009, p. 13, tradução nossa) destaca que:

[...] a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, a subalternização, a inferiorização e os seus padrões de poder, torna visíveis diferentes formas de ser, viver e conhecer, e procura o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e discutem as diferenças num quadro de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também – e ao mesmo tempo – incentivam a criação de ‘outras’ formas de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver, que atravessam fronteiras [...]<sup>40</sup>.

Por conseguinte, a interculturalidade crítica, voltada radicalmente para a transformação social, propõe e integra práticas, métodos e procedimentos que facultam aos intelectuais, inclusive aos professores, intervir, incluindo, portanto, no âmbito de suas práticas, outros saberes, com vista à “[...] revitalização, reavaliação e aplicação de conhecimentos ancestrais [...] que têm, na contemporaneidade, para ler criticamente o mundo, e para compreender, (re)aprender e agir no presente.” (Walsh, 2009, p. 13, tradução nossa)<sup>41</sup>.

<sup>40</sup> De manera aún más amplia, propongo la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos ‘otros’-de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (Walsh, 2009, p. 13).

<sup>41</sup> A interculturalidade crítica [...] ‘alienta nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención intelectual, que podrían incluir, entre otras, la revitalización, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero no como

Com fundamento na perspectiva decolonial, nas suas inter-relações com a educação intercultural crítica, evidenciam-se desafios aos avanços teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento de processos educativos que incorporem as temáticas relacionadas a gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, homofobia, racismo, branquitude,<sup>42</sup> diversidade religiosa, racismo religioso, tendo-se a sua compreensão como fundamental ao enfrentamento de preconceitos e à afirmação da democracia e de uma educação em que todos e todas tenham respeitados os direitos à vida e à dignidade.

Dessa feita, observa-se que as desigualdades e as injustiças sociais vinculam-se, necessariamente, à injustiça cognitiva. Ao que se propõe, enquanto paradigma inovador e coerente com a EDH, a justiça cognitiva

[...] reconhece o direito de coexistência de diferentes formas de conhecimento, e essa pluralidade deve ir além da tolerância ou do liberalismo, e [advoga] o reconhecimento ativo da necessidade da diversidade. Requer o reconhecimento do conhecimento não apenas como método, mas também como modo de vida. O conhecimento é considerado ancorado em uma ecologia de saberes onde cada conhecimento tem seu lugar, sua pretensão a uma cosmologia, seu significado como forma de vida [...] (Sacavino, 2022, p. 16).

Portanto, nos trânsitos entre os conhecimentos científico, filosófico e teológico, o ‘conhecimento abissal’ continuará se autorregulando e se autorreproduzindo, postulando, assim, “[...] resistência epistemológica [...]”, dado não existir “[...] justiça social global sem justiça cognitiva [...]” (Santos, 2007, p. 78). Por fim, observa-se que a diversidade epistemológica do mundo se encontra em construção e, em termos, ainda carece de uma metodologia mais bem adequada.

Não obstante, ao que se propõe, a escola deve ser capaz de incorporar à dinâmica curricular uma ‘ecologia de saberes’<sup>43</sup>, por meio da integração de conhecimentos e saberes assumidos como científicos com outros saberes, considerados não científicos, fundamentais ao desenvolvimento de currículos que incorporem referentes alusivos a diferentes universos culturais.

---

algo ligado a una localidad y temporalidad del pasado, sino como conocimientos que tienen contemporaneidad para críticamente leer el mundo, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente.’ (Walsh, 2009, p. 13).

<sup>42</sup>“A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos [...]” (Schucman, 2015, p. 56).

<sup>43</sup>A ecologia de saberes é um conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nelas intervêm. É uma proposta nova e, como tal, exige alguns cuidados (Santos, 2014).

Sendo assim, compreendido enquanto espaço-tempo, no currículo, educadores e educandos, “[...] experimentam frustrações, desânimos, incertezas, cansaço [...], mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos [...]” (Arroyo, 2011, p. 10). Ao passo que o currículo ainda corresponde às “[...] representações simbólicas da cultura a ser selecionada para ser trabalhada na escola [...]” (Bonafé, 2015, p. 107).

Portanto, retornando à discussão sobre o currículo, destacamos ainda que é bem provável que, na Educação de Jovens e Adultos, os/as estudantes não só sejam capazes de negociar com a/o professor/a estratégias de trabalhos, mas também os próprios conteúdos nos quais deve assentar-se o processo de escolarização. Nessa perspectiva, o currículo irradia as possibilidades de outros sonhos também possíveis, fundamentado não mais em uma educação planejada para um outro, mas planejada com o outro, que, no cotidiano de quem estuda e trabalha, também luta por uma existência digna.

De acordo com Freire (1968, p. 97) para “[...] o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma imposição [...], mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entrega de forma desestruturada [...]”.

Oliveira (2018) destaca a importância da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015) para a pesquisa em educação, por extensão para as ciências sociais, em especial sobre as políticas curriculares, entendendo, para tanto, o campo educacional como um campo político e, por sua vez, produtor de sentidos, destituído de verdades fundantes, que desestabiliza consensos, gera antagonismos, dissensos e exclusões em torno de sua abordagem.

Sendo assim, o currículo passa a ser compreendido como uma prática discursiva, cultural, de poder e de significação. Os significados, por sua vez, assim como as identidades, são construídos, produzidos pelos sujeitos no interior da cultura, no interior de sistemas de representação e, por seu intermédio, em processos mutuamente imbricados (Lopes; Macedo, 2011).

Nesse tecido, o sujeito se expõe, estende-se nos seus descentramentos, não gravita mais apenas a partir de um eixo fixo, os seus giros se desenvolvem no entorno de uma outra armadura, guiados por vários vetores, em engrenagens que nem sempre se articulam. Nesse tom, contido nas distâncias entre significante e significado, no qual se promove a formação discursiva, há os professores/as e os/as estudantes da Educação de Jovens Adultos, ditos passageiros noturnos, que, para sobreviver, precisam trabalhar e, para continuar trabalhando, precisam estudar.

Portanto, a quantidade e a qualidade dos estudos acompanham a convicção desses sujeitos de que ao mesmo tempo que acreditam – por vezes desacreditando – na escola como instituição legítima que contribui para a ascensão social, premissa quase verdadeira quando se trata de outros sujeitos, não mais passageiros noturnos e que frequentam a escola possível no turno da noite. Assim, contrariamente, podemos definir esses ditos outros sujeitos como passageiros diurnos que escolhem a escola de sua preferência, com base no tipo frequentado pelos seus pares, quando seus tempos humanos e tempos de estudo coincidem. Para esses, a ascensão com fundamento na quantidade e qualidade da educação é quase uma certeza, não apenas uma promessa.

Nessa tessitura, a ideia de identidade fixa para um currículo que se diz aberto à diferença se distancia do seu fundamento, visto que esse movimento é sempre estancado, ainda que sentidos continuem a vazar, fazendo com que exista a construção de identidades temporárias e fluidas. Sendo assim e diante de tal complexidade,

[...] o currículo passa ser concebido como espaço-tempo de fronteira cultural e a cultura como lugar de enunciação [...] que incorpora a alteridade e a interação, uma alternativa teórica e política para lidar com contingências históricas em espaços híbridos de negociação. [...] A teoria curricular fica, assim, diante de uma questão complexa que é a de construir alternativas em que o princípio de identidade e do reconhecimento não retire dos sujeitos a sua capacidade de criação [...] procurando avançar em direção às concepções de estrutura descentrada e de sujeito da falta e da identificação, concebendo os projetos curriculares como híbridos e identitariamente descentrados, enunciados sempre a partir de uma simultânea negociação com o Outro [...] (Oliveira, 2018, p. 13).

Por sua vez, Macedo (2012) considera que, por meio de uma proposta educativa, a escola passa a ter um papel de destaque na reversão de um conjunto de mecanismos de exclusão e de deslegitimação da identidade de determinados grupos humanos e, nesse sentido, o currículo se apresenta com um instrumento balizador para a construção de uma escola compreendida como lugar da circulação de conhecimentos sociais, que deve, portanto, pautar-se por um comportamento ético e solidário, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania pela prática do humanismo, pelo reconhecimento, pelo respeito e acolhimento da identidade do outro. Portanto, nessa acepção, “[...] a escola produz não apenas sujeitos que atuarão no mundo econômico, mas conhecimentos que, incorporados à ciência e à tecnologia, funcionarão como capital cultural e econômico.” (Macedo, 2012, p. 723).

Portanto, segundo a mesma autora, consiste em uma tarefa implícita à escola resgatar os sentidos possíveis do currículo como um movimento capaz de “[...] colocar em suspeita a

centralidade da escola e do currículo como lugar de ensino e apostar no currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação [...]” (Macedo, 2012, p. 736).

Sendo assim, concluímos que a perspectiva de currículo, acima anunciada, coaduna-se com as nossas pretensões de pesquisa e com os objetivos a partir dela formulados e, logo, trará contribuições para as nossas análises, tendo-se em vista o seu emparelhamento e diálogo com a teoria crítica do discurso, com as pedagogias críticas e com as concepções mestiça e crítica dos direitos humanos e, nos seus deslocamentos, com a concepção de Educação em Direitos Humanos assente no esteio no qual se escoram os nossos estudos e, portanto, as possíveis conclusões às quais pretendemos chegar.

Young (2009), em um artigo intitulado ‘Para que servem as escolas’, defende a centralidade do conhecimento, diferenciando ‘conhecimento dos poderosos’ e ‘conhecimento poderoso’, para, assim, vincular o conhecimento à possibilidade de elaboração de um currículo que se predisponha à empreitada de construção de um projeto social emancipatório.

Nesse prisma, argumenta-se que o debate (embate) sobre a política curricular consiste em um campo de articulação discursiva, marcado por disputas hegemônicas de significação.

Sendo assim, o currículo se constitui “[...] como prática de articulação discursiva, como ‘jogos de linguagem’ [...] onde os significados não são fixos, mas contingentes, e são definidos a partir das disputas pela sua legitimação.” (Araújo, 2018, p. 75).

Logo, nessa acepção, a realidade social é considerada como um discurso, que, por sua vez, encontra-se atravessado por um jogo de linguagem que torna possível a produção de novas formações discursivas também contingentes. Sendo assim, as propriedades materiais dos objetos se expressam por meio de um jogo de linguagem, que transita deslocando-se do sentido literal ao metafórico e metonímico e, nessas fissuras ou crateras que se interpenetram no referido deslocamento, consolida-se o discurso e, conseqüentemente, as formações discursivas prenhes de novos sentidos. No entanto, ao que se expõe, observa-se que os sentidos não estão puramente justapostos, mas constituem um sistema diferencial e estruturado de posições. Portanto, a transição para a totalidade relacional consiste no que chamamos de discurso (Laclau; Mouffe, 2015)

Entretanto, observa ainda a existência de conexões “[...] entre as esperanças de emancipação associadas à expansão da escolarização e à oportunidade que as escolas oferecem aos/às aprendizes de adquirirem ‘conhecimento poderoso [...]’” (Young, 2009, p. 53).

Retomando nossas considerações sobre a interculturalidade, destacamos que ela perfaz uma “[...] construção plural, original e complexa [...]”, uma iniciativa de promoção do diálogo

e de “[...] cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes, sendo assim, é que se propõe à construção de um projeto intelectual e político orientado à construção de modos outros de poder, saber e ser.” (Candau, 2020, p. 679).

Segundo Walsh (2009), a educação intercultural compreende um projeto político-pedagógico e pedagógico-político que, partindo da leitura crítica do mundo, propõe-se a intervir na reinvenção da sociedade e visibilizar a sua descolonização, na perspectiva de empreender a (re)construção de sociedades, Estados e humanidade radicalmente diferentes que, em confronto com racismos solapados, munidos com estratégias de dominação cada vez mais sofisticadas, mobilizam contínuos processos de manipulação e cooptação. Portanto, busca-se por meio e a partir da

[...] perspectiva da ‘colonialidade’, para a compreensão [da] complexa conjuntura atual, considerando, de forma mais específica, a operação do multiculturalismo neoliberal e uma interculturalidade de corte funcional como dispositivos de poder que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial. Por outro lado, e ainda mais central, é o interesse em colocar no cenário [...] uma perspectiva crítica da interculturalidade, que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida [na] perspectiva da decolonialidade. (Walsh, 2009, p. 13).

Contudo, afirma a autora que, principalmente a partir da década de 1990 do século passado, os discursos sobre a proteção e o respeito às diversidades culturais adentraram nos documentos – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1988, 1996, 2018, 2012) – que orientam as políticas públicas nos âmbitos locais, regionais, nacionais e internacionais; dessa feita, compreendidos como resultados das lutas sociais por reconhecimento, garantia e ampliação de novos direitos. Sendo assim, as referidas lutas e conquista precisam ser contextualizadas e politizadas, principalmente no interior dos processos educativos que, intencionalmente, tensionam a escola para fazer frente ao enfrentamento da colonialidade do poder, do ser e do saber.

Portanto, Walsh (2009) esclarece que a colonialidade do poder, que ainda perdura, assente em uma suposta superioridade natural, estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada, branco-mestiça, ofuscando assim diferenças históricas, culturais e linguísticas. Nesse contexto, índios e negros são concebidos como coletivos humanos com supostas identidades comuns e negativas. A colonialidade do ser, por sua vez, introjeta e potencializa as nominadas categorias

binárias – oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mítico-científico e tradicional-moderno. Sendo assim, por meio dessas formulações discursivas, tende a legitimar superioridade e inferioridade. Assim, a colonialidade do saber se depreende da afirmação do eurocentrismo como perspectiva hegemônica.

Contudo, ainda acrescenta a sua tipologia sobre a colonialidade uma quarta modalidade, a qual denomina de cosmogônica. Assim, preleciona que a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, a qual diz respeito a

Força-vital-mágica-espiritual da existência dos afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não modernas, primitivas e pagãs as relações espirituais e sagradas, que conectam os mundos de cima para baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos [...] (Walsh, 2009, p. 15).

Sendo assim, identifica a colonialidade cosmogônica como aquela que se crava na diferença binária entre homem e natureza, atestada como pré-modernas, pagã, pautada por conexões espirituais e sagradas, que se vinculam ao mundo de cima para baixo. “Assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana (Idem, p. 15).

Portanto, ainda segundo Walsh (2009, p. 9), dirigida à ruptura de cadeias e desescravização de mentes, os processos educativos interculturais, decoloniais e críticos, necessariamente, contrapõem-se a “[...] padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos [...]”.

Frente ao exposto, Candau (2012) afirma que a interculturalidade crítica questiona, contrapondo-se às relações de poder presentes nas diversas formações socioculturais, destacando, entre elas,

[...] as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (Candau, 2012, p. 680).

Dessa forma, a interculturalidade corporifica-se em um construto plural e, por ser genuíno e complexo, estimula e promove o diálogo, a cooperação crítica e criativa entre sujeitos, tidos

como diferentes e diversos entre si, com potencial para denunciar injustiças e repensar o cotidiano, ressemantizando práticas e construindo práticas novas, inéditas<sup>44</sup> e viáveis, a alimentar sonhos coletivos, abertos à incorporação das diversidades e diferenças como direito, tendo-se em vista o anúncio de uma sociedade mais inclusiva. Para a educação intercultural crítica, um aspecto básico a se dar atenção consiste em desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e, por extensão, em nossas escolas. Portanto, reconhecê-las e nomeá-las,

[...] nos textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. [...] Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial. (Candau, 2020, p. 681).

Sendo assim, Candau (2020) ainda depõe que, na atualidade, estranhamente, acirra-se uma concepção de educação que reafirma, ao seu mais belo estilo, uma escola propedeuta, bacharelesca e bancária, alicerçada em uma concepção de currículo que (re)afirma que os processos educativos devem pautar-se exclusivamente nos chamados conteúdos curriculares, defendendo, assim, uma ‘neutralidade epistemológica’ e uma ‘escola sem partido’.

Consequentemente, em consonância com a referida abordagem, não existe espaço na escola, para abordagem de temas relacionados a gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, homofobia, racismo, diversidade religiosa<sup>45</sup>, racismo religioso, ente outros e, em vista disso, argumenta-se que as referidas temáticas não devem se fazer presentes nos contextos educativos escolarizados; portanto, devem ser denunciados os professores e as professoras que as abordam. Dessa maneira, pode-se concluir que a interculturalidade crítica, por meio da qual também se questiona fortemente o eurocentrismo, não obstante:

---

<sup>44</sup> Paulo Freire utilizou pela primeira vez esta palavra-categoria inédito viável na *Pedagogia do Oprimido* (1975, p. 110). Os inéditos viáveis, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não tem um fim em si mesmo. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: assim, nos induz a criarmos um homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justas, menos feia, mais democrática (Streck, 2010, p. 206).

<sup>45</sup> Segundo o Código Penal Brasileiro, o racismo religioso é causado por uma conduta discriminatória dirigida a um determinado grupo ou coletivo, usando, para isso, atos concretos de discriminação que envolvam elementos como a raça, cor, etnia, religião. Embasados por esse dispositivo legal para coibir essas práticas, os debates giravam em torno da lei que criminalizava o racismo como inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão (Santos, 2021, p. 150).

Afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas. Reconhecer esta realidade e promover processos de (re)construção de conhecimentos outros é uma preocupação fundamental da educação intercultural crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares. (Candau, 2020, p. 681).

Completando, ainda afirma a autora, que se vislumbram, assim, as possibilidades para a efetivação de uma escola que questiona o eurocentrismo e (re)afirma, no seu cotidiano, a “[...] pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos [...]”. Que, acolhendo “[...] as contribuições do eurocentrismo, questiona a sua universalidade [...]”. Dessa feita, propõe e acolhe, por meio do diálogo intercultural, “[...] outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas [...]”. Assim, impulsiona “[...] uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares [...]” (Candau, 2020, p. 681).

No mesmo esteio, Sacavino (2023) desataca que, na contemporaneidade, em especial na América Latina, subsistem democracias de baixa intensidade. Nesse sentido, aponta a Educação em Direitos Humanos (EDH) como importante instrumento de mediação para a construção de democracias mais intensas, com mais qualidade.

Portanto, concebe a EDH como processos educativos destinados à formação de sujeitos de direito, assim sendo, configura-se em um espaço pedagógico e político de resistência e de reexistência. Não obstante, defende que os referidos processos educativos devem, necessariamente, reconhecer a importância das perspectivas intercultural crítica e decolonial como princípio, conteúdo e método, coerentes com a EDH, devendo permear a prática pedagógica em todas as suas dimensões. Ainda reconhece que a democracia é uma construção cotidiana, sendo que a conquista de uma democracia com maior intensidade compreende um longo percurso.

Consequentemente, parte da interculturalidade crítica e decolonial, para, assim, sustentar que dos referidos princípios decorrem núcleos capacitantes de cidadania. Quais sejam: “[...] saber ver e escutar com o coração - visão profunda; saber reconhecer – letramento étnico-racial; saber conhecer - diferentes âmbitos de justiça.” (Sacavino, 2023, p. 1). Nessa travessia, reconhece a importância da Educação em Direitos Humanos intercultural e crítica, conforme anteriormente definida (Candau, 2009), para se repensar e reafirmar a democracia e o regime democrático como aquele que melhor acolhe e efetiva os direitos humanos.

Prosseguindo, Sacavino (2023, p. 4) ainda depõe que as democracias de baixa intensidade caracterizam-se pela supressão e eliminação “[...] de direitos [...] ataque e violação dos direitos humanos, [...] aos valores coletivos e sociais, desqualificação dos valores que regem a vida pública, [...] aumento das desigualdades e eliminação das diferenças e de quem pensa diferente [...]”. Somando-se, ainda, em boa parte dos países, intensas ondas de corrupção política e do Poder Judiciário. Assim, afirma que tanto as políticas educacionais “[...] como as democracias atuais se caracterizam por aumentar as desigualdades e silenciar e invisibilizar as diferenças [...]”.

Por esses motivos, faz-se importante, segundo a autora, “[...] a promoção de uma cultura da esperança, da vida, da dignidade e da felicidade que se constrói pela efetivação dos direitos [...]” (Sacavino, 2023, p. 5).

Nesse prisma, considera a EDH como um instrumento de “[...] mediação importante para o fortalecimento e a construção de democracias com qualidade e mais democráticas [...]”. Evitando-se, assim, que “[...] a democracia corra o risco de morrer democraticamente [...]” (Sacavino, 2023, p. 6). Sendo assim, observa-se que à escola enquanto lugar e tempo de trânsitos de cultura diversas não compete homogeneizar a diversidade, mas promover o acesso ao conhecimento de todas as culturas. Portanto:

As múltiplas e diferentes linguagens de homens e mulheres, educandos e educadores, que transitam no contexto escolar e social, são vozes que, como janelas, se abrem pronunciando, desafiando e requerendo mundos, olhares, leituras e vivências em perspectivas de alteridade e compromisso com a construção de outros mundos melhores e possíveis. (Cecchetti; Oliveira, 2010, p.372).

Ao que se expõe, Walsh (2007, p. 78) esclarece que “[...] a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida [...]”. Ao passo que a decolonialidade corresponde a uma elaboração de grupos que foram submetidos a procedimentos que lhes causaram ‘sofrimento’, ‘submissão’ e ‘subalternização’. Sendo assim, além disso, ainda se configura em um projeto político, implicando alianças com “[...] pessoas e grupos que [...] procuram alternativas [à] globalização [e à] racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes [...]”.

Alinhada à mesma perspectiva teórica, Sacavino (2023, p. 2) destaca que a interculturalidade crítica perfaz

[...] uma prática política que se apresenta como alternativa para a geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional de construção do conhecimento, de distribuição do poder e de caráter social. Trata-se de uma ferramenta, de uma estratégia e de uma manifestação de uma maneira ‘outra’ de pensar e agir. Um projeto de pensar e de agir que é construído de baixo para cima, que exige articulação nas suas propostas entre os direitos da igualdade e os direitos da diferença.

Portanto, partindo do reconhecimento da diferença concebida como uma riqueza, a educação intercultural esforça-se na promoção de processos sistemáticos de diálogo “[...] entre diversos sujeitos [...], saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, cognitiva e cultural [...]”. Da mesma forma, empenha-se na construção de “[...] relações igualitárias entre grupos socioculturais e [na] democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença [...]” (Candau, 2013, p. 1).

Sobre a branquitude, que se constrói e se reconstrói histórica e socialmente, Sacavino (2013, p. 10), explica que ela não se configura em uma “[...] identidade homogênea e estática [...]”. Ser branco [...] no contexto nacional [...] significou [...] e continua significando ter poder e estar no poder [...]”. A branquitude, por sua vez, impõe às pessoas brancas o dever-pensar criticamente sobre “[...] os privilégios que acompanham sua cor.”.

Portanto, reafirma-se a crença no potencial da Educação em Direitos Humanos intercultural crítica e decolonial, enquanto espaço de afirmação e exercício de direitos, em especial o direito à educação, potencial esse capaz de favorecer o desenvolvimento das ditas capacidades cidadãs para ‘ver e ouvir’ com o coração; saber, ‘conhecer e contar’ outras histórias; ‘reconhecer e promover’ um letramento étnico-racial; afirmar a representação e a participação, promovendo os diferentes âmbitos de justiça (Sacavino, 2023, p. 20). “Lutando sempre até que a dignidade se faça costume [...]”, como proclama Jacinta Francisco Marcial, uma mulher indígena do povo Hñáhnú do México.

Ao que se refere à promoção da liberdade religiosa como um dos direitos humanos, a educação deve desenvolver práticas pedagógicas que respondam aos desafios do seu tempo, entre eles questionar os frequentes ataques aos espaços de cultos<sup>46</sup> vinculados às religiões de matriz africana, afro-brasileiras, indígenas e afro-indígenas, para, por meio dela, despertar o educando para

---

<sup>46</sup> Um homem foi filmado depredando um terreiro de candomblé no Bairro da Várzea, na zona oeste do Recife (PE). Imagens enviadas à televisão mostram o agressor, acompanhado da esposa, usando uma marreta para destruir jarros de plantas e quebrar um banco de concreto no local. Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em 6 nov. 2024.

[...] o exercício da sensibilidade diante de qualquer discriminação religiosa no trato cotidiano, no respeito à identidade na alteridade, no encontro com as diferentes expressões religiosas e com o Outro. Para tal, necessita construir significados a partir das relações que os educandos estabelecem no entendimento do fenômeno religioso, dos conteúdos escolares veiculados, nas relações de poder que permeiam concepções materialistas, históricas e religiosas presentes na sociedade humana [...] (Cecchetti; Oliveira, 2010, p. 368).

Assim, tornam-se possíveis outros inéditos também viáveis, no adormecer do sono é que se torna possível o sonho. Portanto, ao despertar do sono, tornam-se possíveis outros sonhos; desta vez, sonhos coletivos, insurgentes, capazes de identificar ‘obstáculos e barreiras que precisam ser vencidos’, as ditas ‘situações-limite’, que precisam ser enfrentadas socialmente.

Portanto, na realidade, o inédito viável corresponde a uma coisa que, sendo inédita, por não ser ainda “[...] claramente conhecida e vivida, mas tornadas um ‘[...] percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade [...]” (Streck, 2010, p. 225). Assim, firmam-se as bases para um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização, propícios, quem sabe, ao (re)existir e (re)viver como processos de (re)criação.

Neste capítulo, destacamos os direitos humanos e a Educação em Direitos Humanos, enquanto espaços e tempos da proteção da laicidade como direito. Em seguida, tratamos das concepções universalista, relativista e crítica dos direitos humanos, entendidas como necessárias à compreensão da Educação em Direitos Humanos e à formação do sujeito de direito. Doravante, traçamos a moldura do Estado laico brasileiro e da emergência da laicidade na educação, tomando-se como referência o movimento dos educadores, destacadamente o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932).

Ao longo deste capítulo, abordamos e a Educação de Jovens e Adultos - EJA, seus aspectos históricos e o novo contexto de juvenilização para, nesse cenário entendermos os sentidos e as negociações de sentido que conformam a laicidade na prática pedagógica. Prosseguindo, interpelamos sobre o crescimento lento e gradativo do Sistema Educacional Brasileiro, tendo-se como referência o movimento de educadores – entusiasmo, otimismo e realismo pedagógicos.

Doravante, caracterizamos a educação popular como uma teoria educacional capaz de orientar quaisquer processos educativos, escolarizados ou não, entre eles a Educação de Jovens e Adultos, inserida em processos de juvenilização, demarcada por desafios e tensões na construção de uma nova identidade pedagógica. Posteriormente, discorreremos sobre as trajetórias escolares truncadas dos/as estudantes jovens e adultos, inseridos em contextos de exclusão

social e negação de direitos, para, em seguida, descrever a cartografia da diversidade religiosa do povo brasileiro e suas implicações para a prática pedagógica. Por fim, apresentamos resultados sobre a nossa pesquisa de campo para, assim, identificar quem são nossos sujeitos e como se comportam frente ao religioso, considerando, para tanto, a laicidade como um direito vinculado ao direito à diversidade e à diferença, protegido pelo Estado Democrático de Direito.

## **5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, ASPECTOS HISTÓRICOS E O NOVO CONTEXTO JUVENILIZAÇÃO: CENÁRIO PARA SE ENTENDER OS SENTIDOS E AS NEGOCIAÇÕES DE SENTIDOS QUE CONFORMAM A LAICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Neste capítulo, abordaremos acerca da Educação de Jovens e Adultos, seus aspectos históricos e o atual contexto de juvenilização, para assim caracterizar o crescimento lento e gradativo do Sistema Educacional Brasileiro, em especial da Educação de Adultos à luz do movimento dos educadores e da expansão do Sistema Educacional. Nessa perspectiva, doravante, destacamos a educação popular como uma teoria geral da educação que favorece os processos educativos destinados às pessoas jovens e adultas.

### **5.1 O Crescimento Lento do Sistema Educacional Brasileiro: da Educação de Adultos à Educação de Jovens e Adultos**

Anísio Teixeira, em Educação no Brasil (1969), anuncia que, durante o Período Colonial, todas as instituições educacionais existentes no Brasil foram transplantadas da Europa. Assinala que, por seu caráter complexo, a escola se apresenta como a instituição mais difícil de ser transplantada e argumenta que os transplantes das instituições se justificavam durante todo o Período Colonial, por considerar que o Brasil se encontrava sob o domínio das Ordenações Portuguesas.

Paradoxalmente, mesmo após a Independência, verifica-se a transposição do modelo europeu. Com base nessas observações, Teixeira (1969, p. 167) é instado a afirmar que, mesmo após a Independência, éramos europeus vivendo no Brasil. “Continuamos a ser com a autonomia, nações de dupla personalidade, a oficial e a real, bem como [...] nos acostumamos a viver em dois planos, o real com suas particularidades e originalidade e o oficial com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes [...]”.

Freire (1958), no relatório por ele elaborado, como resultado da 3ª Comissão de Estudos, realizada no Recife como evento preparatório para o II Congresso de Educação de Adultos, que transcorreu em junho do mesmo ano, na cidade do Rio de Janeiro, corrobora com os argumentos de Teixeira (1969), afirmando o seguinte: “O processo educativo não deve ser um total ‘estrangeiro’ à realidade em que se aplica. Mesmo quando transplantado, que se ajuste à realidade nova que tome suas cores, suas notas para ser autêntico [...]” (Relatório [...], 1958).

A Constituição do Império descentralizou a Educação Elementar, deixando a cargo das províncias - posteriormente transformadas em estados - a sua gradativa expansão. Diante da impossibilidade do poder local em cumprir com a delegação constitucional, passa a fazer parte das discussões dos segmentos interessados na expansão quantitativa do ensino a formulação de estratégias que possibilitassem o auxílio da União aos governos provinciais. Apesar da delegação, devido à escassez de recursos, verificam-se poucos avanços na expansão da Educação Elementar.

Sendo assim, segundo Teixeira (1969, p. 302), a descentralização do Sistema Educacional Brasileiro acentua o seu caráter dualista. “Na realidade, a sociedade brasileira organiza um sistema de ensino para cada classe, o Primário para as classes baixas, o Médio estadual para a classe média e o Secundário Acadêmico e o Superior para as elites [...]”.

Ainda no mesmo enredo, Paiva (1973) esclarece que, no final do Império, os problemas que nortearam as discussões em torno da Educação Elementar versaram sobre a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, socorro do Governo Federal às províncias, formação de professores, educação para adultos, ampliação de bibliotecas populares e criação de museus pedagógicos. No interior das referidas discussões, a Educação de Adultos passa a ser compreendida

[...] como toda a educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não lograram alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos da Educação Elementar. Nesse sentido, a Educação de Adultos se identifica com a educação popular devido à conotação classista e da seletividade do nosso sistema de ensino. (Paiva, 1973, p. 16).

A autora anteriormente citada acrescenta que o Parecer firmado por Rui Barbosa em 1882 fortalece o compromisso com a expansão do Ensino Elementar e, conseqüentemente, com a adequação dos métodos de ensino adotados nas escolas destinadas aos adultos, influenciando, dessa forma, as conferências pedagógicas que instituíram as bases para os movimentos de educadores do século XX.

Teixeira (1969), ao analisar as realidades socioeconômicas, nas quais o País se encontrava imerso, com a população composta por escravos e poucos homens livres, esclarece que a configuração da realidade dificultava a expansão do Sistema Educacional, e o incipiente sistema popular de ensino gradativamente vai se transformando em escolas de classe média ascendente.

Como a sociedade continuava escravocrata, o povo seria formado pelos homens livres, porque os escravos eram o ‘chão da sociedade’.

[...] O sistema popular iria assim transformando-se no sistema de classe média emergente. As províncias criam escolas normais [...] com matrículas predominantemente femininas, [que] se fizeram ao lado dos ginásios [...] para os meninos, escolas para elite [...] Somente as escolas vocacionais masculinas destinadas aos ofícios manuais guardaram o caráter popular e não chegaram a desenvolver-se como escola de prestígio social [...] (Teixeira, 1969, p. 296).

A Constituição do Império estabeleceu eleições indiretas e elegeu a renda como único critério para participação na vida política. A Lei Saraiva (1882) condicionou o direito ao voto à renda e à instrução. Outrora, o analfabeto participava da vida política, social e econômica do país em todas as suas instâncias. Banido da vida política, cresce gradativamente o preconceito contra o analfabeto, instaurando-se um estado de sinonímia entre analfabetismo, incapacidade e atraso econômico.

O Governo Republicano, formalmente consolidado com a Constituição de 1891, estabelece a instrução como único requisito para votar e ser votado. Ocorre que, durante a Colônia e o Império, a expansão do Sistema Educacional Brasileiro se fez com uma inacreditável lentidão e, em consequência, adentramos o Período Republicano com 80% da nação analfabeta. A desordem do nosso Sistema Educacional faz recrudescer as discussões sobre as raízes do analfabetismo do povo brasileiro, porque o baixo nível de escolarização da população coloca em dúvida a legitimidade da nascente democracia liberal brasileira.

Segundo Dallari (2007, p. 156), para o entendimento da ideia de Estado Democrático, faz-se necessária a compreensão dos princípios da supremacia da vontade da maioria, preservação da liberdade e da igualdade de direitos, implícitos na ideia de democracia. “Na democracia representativa, o povo concede um mandato a alguns cidadãos, para, na condição de representantes, externarem a vontade popular e tomarem decisões em seu nome, como se o próprio povo estivesse governando [...]”.

Contudo, por desrespeitar flagrantemente ao princípio da supremacia da vontade da maioria, é que se depõe que a incipiente democracia liberal brasileira padecia da falta de legitimidade. Somente 20% da população brasileira podiam votar e ser votada.

Paiva (1973) observa que, na década de 1920, inaugura-se no país uma forte preocupação com a educação rural, visando à melhoria das condições de vida econômica social no campo, como mecanismo de contenção do surto migratório campo/cidade que ocasionava o inchamento das cidades e, conseqüentemente, o agravamento dos problemas sociais. A educação rural ganhou projeção com a instituição da Campanha Nacional de Educação Rural - CNER - (1952), que tinha o desenvolvimento comunitário como uma estratégia para

desenvolver núcleos urbanos. Estrategicamente, foram criadas as ‘missões’ com o objetivo de desenvolver experiências que indicassem diretrizes técnicas para a elaboração do Plano Nacional de Educação – (PNE – 1963). Segundo Teixeira (1969, p. 282), na área da Educação de Adultos, foram promovidas “[...] campanhas educativas mais sentimentais que eficientes [...]”.

Na década de 1930, as preocupações educacionais tornaram-se mais nítidas e o Sistema Educacional passa a cumprir um duplo propósito: educação rural para conter a migração na fonte, com preocupações sanitárias e de povoamento e a educação técnico-profissional na cidade para qualificação do trabalhador e contenção do descontentamento estudantil que “[...] se canalizava em atividades políticas sobre as quais o Estado estava perdendo o controle [...]” (Freitag, 1986, p. 87).

Com o Estado Novo, a partir de 1937, o Estado assume o controle do Sistema Educacional, passando a pensar a educação conjuntamente com os demais problemas sociais. A educação passa a ser pensada como instrumento de sedimentação do poder e de difusão ideológica. A educação rural e técnico-profissional soma-se à educação pré-militar e moral. Logo:

A política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa transformar o Sistema Educacional em instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas, outrora totalmente excluídas dele, mas que agora lhes abre generosamente uma chance. São criadas escolas técnicas profissionalizantes. A verdadeira razão dessa abertura se encontra nas mutações ocorridas na infraestrutura econômica, com a diversificação da produção. (Freitag, 1986, p. 51).

Como nos demais períodos, verifica-se o crescimento lento e sem uniformidade do Sistema Educacional no campo da Educação Elementar. Os investimentos do Governo Federal são direcionados, prioritariamente, para o ensino profissionalizante e para nacionalização das escolas estrangeiras. Somente a partir de 1946, com a instituição do Fundo Nacional de Educação Primária, que destina 25% dos recursos para Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes, é que os programas de Educação de Adultos começam a incorporar, na sua concepção, preocupação com o currículo e métodos de ensino condizentes com as características e necessidades do aluno adulto em processo de escolarização. Segundo Paiva (1973), a educação para adultos ganha relevo e começa a se destacar como problema distinto daquele relativo à difusão do ensino entre a população em idade escolar.

Portanto, para concretizar a expansão do ensino, fora criada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA - 1947), que tinha como diretriz técnica conciliar as

campanhas de educação de massa com a qualidade e continuidade no ensino. À educação, vinculada à ideia de desenvolvimento, cabia a função de preparar mão de obra qualificada demandada pelo processo de industrialização nascente e a redução da população analfabeta. A referida Campanha teve notada importância para dotar os estados e municípios de infraestrutura para atender à Educação de Adultos.

Nesse período, a Educação de Adultos define sua identidade, tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Pretendia-se uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de formação em profundidade, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, sob a direção do Professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos. (Brasil, 2002, p. 20).

Anísio Teixeira (1969) chama a atenção para o período entre 1930 e 1967 e esclarece que, do ponto de vista quantitativo, é inegável o crescimento do Sistema Educacional Brasileiro, porém a ingerência política na definição dos critérios para a construção de escola e a contratação de professores compromete a sonhada qualidade presente no ideário dos educadores vinculados aos movimentos reformistas. O Sistema Educacional passa a conviver com altíssimos índices de deserção, evasão e reprovação, como afirma o autor, fazendo uma análise do contexto educacional nesse período.

Como no Brasil a educação ainda é deficiente em quantidade e qualidade, temos primeiro que considerar os quase três milhões de crianças que não têm oportunidade alguma de escola e trabalham como podem, sem nenhum preparo formal. “Dos onze milhões que chegam à escola primária, cerca de oito milhões deixam a escola com educação primária incompleta.” (Teixeira, 1950, p. 255).

Nesse sentido, relatam Piava (1973) e Teixeira (1950) que o censo escolar realizado em 1940 apresentava como diagnóstico que 50% da população brasileira maior de 18 anos se encontravam em estado de analfabetismo. Com os baixos índices de produtividade do Sistema Educacional vigente, os educadores se dividem em defensores da expansão do ensino elementar e defensores de programas emergenciais de educação para adultos. Os defensores do ensino para população em idade escolar argumentavam que a baixa qualidade do ensino, decorrente da precariedade da oferta, fabricava demandas para Educação de Adultos.

Com o processo de redemocratização, iniciado na ‘Era Vargas’ (1930), a educação para adultos passa a ser pensada como instrumento a serviço da construção de uma sociedade democrática. Consequentemente, o realismo educacional, formado por grupos intelectuais de

esquerda<sup>47</sup> de inspiração marxista, manifestou uma perspectiva realista de educação, propondo a criação de programas educacionais para adultos, a partir das organizações de massa com vista a sua multiplicação e fortalecimento. O realismo educacional é contido com a repressão consolidada pelo Estado Novo (1937) e ressurgiu com a polarização política dos anos 50, propondo aos novos atores sociais interessados nos problemas educacionais a necessidade de se desenvolverem métodos e técnicas de ensino para adultos a partir de uma orientação política definitiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61 - LDB) (Brasil, 1961), anunciada na Constituição Federal de 1946 e sancionada em 1961, no governo de João Goulart, é fruto do embate político entre o Projeto de Lei do deputado Clemente Mariani encaminhado ao Congresso em 1948, e o substitutivo encaminhado ao Congresso em 1959, pelo então deputado Carlos Lacerda. De acordo com Freitag (1985, p. 58),

[...] dos muitos debates realizados, resultou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela é o compromisso entre as duas tendências expressas pelos dois projetos de lei. Assim, ela estabelece que tanto o setor público quanto o particular têm o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis. [Omite] a gratuidade do ensino [e], em casos claramente definidos, o Estado se propõe a subvencionar as escolas particulares. Se dessa forma os setores privados viram seus direitos triunfando parcialmente com a proposta de Lacerda, a Lei também absorve parcialmente a proposta Mariani, como a equiparação dos cursos de nível médio e a flexibilidade de intercâmbio entre eles. [...] Apesar de ainda conter alguns elementos populistas, não deixa de ter caráter elitista. Ela, ao mesmo tempo que dissolve a dualidade do ensino pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade e controle dele.

Assim, Teixeira (1969) observa que a sociedade brasileira, sob o impacto das mudanças sociais, vem marchando para uma nova mentalidade educacional. A Lei de Diretrizes e Bases, ao criar a equivalência entre os cursos acadêmicos e os cursos vocacionais, dá um passo largo para conter o dualismo do Sistema Educacional Brasileiro, oferecendo, ainda, as bases para recriação do modelo escolar, já que a escola enquanto instituição social complexa é impossível de ser transplantada. E afirma que a LDB

---

<sup>47</sup>Segundo Bourdieu (2004), o filósofo Raymond Aron, nos fins da década de 1950, esboçou um quadro explicativo daqueles que veio a denominar de intelectuais de pensamento de esquerda e, por extensão, aqueles que também veio a denominar de intelectuais de pensamento de direita. Portanto, ambos, para além das oposições que os separam, tinham em comum a representação objetiva do seu objeto, o que não passava de um ponto de vista particular por meio do qual pretendiam apreender o ponto de vista do seu concorrente. Portanto, os intelectuais de pensamento tanto de esquerda quanto de direita, inscritos no mesmo campo, ocupavam posições antagônicas.

[...] vem gradualmente substituindo seus conceitos educacionais ainda difusos pelos novos conceitos técnicos e científicos, e apoiando uma reconstrução escolar, por meio da qual se estabeleça para os brasileiros a oportunidade de uma educação contínua e flexível, visando prepará-los para a participação na democracia e para a participação nas novas formas de trabalho de uma sociedade estruturada, industrializada e progressista. (Teixeira, 1969, p. 283).

Contudo, Freitag (1980, p. 45) chama a atenção que a compreensão das medidas governamentais no campo educacional, no período compreendido entre 1930 e 1975, somente pode ocorrer no “[...] contexto mais amplo da sociedade brasileira, o que pressupõe uma retrospectiva histórica [...]”. Ao assumir a retrospectiva histórica como pressuposto, introduz uma periodização que, nas suas palavras, satisfaz plenamente as suas intenções.

O primeiro período abrange o Período Colonial, o Império e a I República – 1500 a 1930. Para esse período, é característico o modelo agroexportador de nossa economia. O segundo período, que vai de 1930 a 1960, corresponde ao modelo de substituição das importações. O terceiro vai de 1960 aos nossos dias e foi caracterizado como o período de internacionalização do mercado interno. (Freitag, 1980, p. 46).

O período agroexportador, que perdurou de 1500 a 1929, desestabilizado pela crise mundial que provocou a crise do café no mercado interno e externo, foi marcado pela quase inexistência de um sistema estatal de educação. Os autores estudados - Teixeira (1969), Paiva (1973) e Freitag (1986) - atribuem notória importância à criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, como um prenúncio da gênese de um Sistema Educacional estatal.

Isso não quer dizer que o Sistema Educacional correspondente aos diferentes momentos desse período fosse totalmente inoperante. De fato, durante todo o Brasil Colônia, funcionou aqui um Sistema Educacional montado pelos jesuítas que cumpriam com uma série de funções importantes para coroa portuguesa. (Freitag, 1986, p. 47).

Os estudos realizados por Freitag (1986) nos possibilitaram inventariar cinco funções que, guardando seus aspectos históricos, passam a ser atribuídas à escola, quais sejam: reprodução da força de trabalho; reprodução da estrutura de classes; realocação de indivíduos na sociedade; reprodução das relações de dominação e a reprodução da ideologia dominante.

Portanto, não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola. [...] A reprodução da estrutura de classe era garantida pela própria organização da produção. A escola como mecanismo de realocação de indivíduos na estrutura de classes era, portanto, dispensável.

Restando-lhe ainda duas funções: a reprodução das relações de dominação e a reprodução da ideologia dominante. (Freitag, 1986, p. 47).

O período de substituição das importações resulta como consequência imediata da crise mundial gerada em 1929 e se estende de 1930 a 1945. Situamos anteriormente a criação do Ministério da Educação e da Saúde, destacando a sua importância no lançamento das bases para implantação de um sistema estatal de educação. A Constituição Federal de 1934 fortalece esse propósito ao estabelecer a necessidade da criação do Plano Nacional de Educação, com competências para supervisionar e coordenar as atividades de ensino em todo território nacional. Somando-se a essas medidas, o diploma legal citado regulamenta as formas de financiamento e determina em quotas fixas os recursos que a Federação, estados e municípios devem investir em educação no âmbito de suas competências administrativas e torna o ensino primário gratuito e o ensino religioso facultativo.

A Constituição Federal de 1937 empreende duas importantes modificações no Sistema Educacional: introdução do “[...] ensino profissionalizante, previsto, antes de tudo, para as classes menos privilegiadas, [obriga as] indústrias e sindicatos a criarem escolas na área de sua especialização para os filhos dos seus empregados e membros.” (Freitag, 1986, p. 51).

Com a criação das escolas técnicas, que não habilitam seus estudantes a ingressarem no Ensino Superior, acentua-se a “[...] dualidade do Sistema Educacional que, além de reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e reprodução da sociedade de classes.” (Freitag, 1986, p. 53).

As mudanças ocorridas no cenário nacional e internacional no período correspondente ao da substituição das importações produzem, na consciência nacional, a compreensão do papel estratégico da educação para estruturar e consolidar as mudanças sociais e econômicas em curso na sociedade brasileira. O Estado, no período compreendido entre 1930 e 1960, progressivamente assume o Sistema Educacional “[...] transformando-o gradativamente de instituição outrora privada da Igreja em perfeito aparelho ideológico de Estado [...]” (Freitag, 1986, p. 52).

O período que se estende de 1945 ao início da década de 1960 compreende a fase da internacionalização do mercado interno, marcada pela aceleração e diversificação do processo de substituição das importações com o incremento do capital estrangeiro.

Podemos esquematicamente dizer que esse último período se caracterizou pela coexistência contraditória [...] de uma tendência populista e uma tendência antipopulista. A política educacional que caracteriza esse período reflete muito bem a ambivalência dos grupos no poder. Essa política se reduz à luta em torno

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública [...] (Freitag, 1986, p. 56).

Os autores referenciados (Paiva, 1973; Teixeira, 1969; Freitag, 1986) fornecem elementos os quais nos possibilitam entender o que denominamos de crescimento lento e gradativo do Sistema Educacional Brasileiro. Sendo assim, Paiva (1973) valida seus argumentos afirmando ser possível entender o desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro, tomando-se por base o estudo dos movimentos de educadores. Conclui que a Educação de Adultos, entendida como expansão da Escola Elementar para os setores populares, esteve a serviço de segmentos sociais interessados na sedimentação ou recomposição do poder.

Segundo Teixeira (1969), a escola se apresenta como uma instituição com um imenso potencial de humanidade. Contudo, afirma que são os atores sociais detentores do poder que ditam a quantidade, qualidade e para quem os processos educativos estão dirigidos. Conclui que o Sistema Educacional Brasileiro, na sua dualidade, produz e reproduz um modelo de escola para cada classe social.

Freitag (1986) também critica a dualidade do Sistema Educacional e, com base na retrospectiva histórica, esforça-se em compreender as mudanças empreendidas no ensino a partir das mutações desencadeadas na base econômica.

Os autores aos quais nos referimos convergem no entendimento de que o prenúncio do Sistema Educacional Brasileiro, na sua formação embrionária, começa a emitir sinais vitais a partir de 1930 e, nesse sentido, destacam a criação do Ministério da Saúde e da Educação como uma das instituições responsáveis pela transformação do Sistema de Ensino, outrora privado, organizado e disseminado pela Companhia de Jesus em um autêntico Sistema Público de Ensino.

## **5.2 O movimento dos educadores e a expansão do sistema educacional**

Paiva (1973, p. 15) denomina de “[...] ideologia dos educadores a tendência dos pedagogos e outros profissionais [...]” de minimizar a importância dos aspectos sociais e políticos da educação. Admite que a referida tendência possa ser parcialmente explicada a partir dos movimentos desencadeados por militantes ou educadores que foram classificados e denominados de ‘entusiasmo, otimismo e realismo pedagógico’. Constatamos que os referidos movimentos defendem ideias comuns que os aproximam, mas também adotam posturas que os diferenciam. O ponto de convergência corresponde à defesa da expansão da Escola Elementar para as camadas populares.

O entusiasmo pedagógico tinha como preocupação central a expansão do Sistema Educacional nos seus aspectos quantitativos, objetivando a recomposição do poder político, a luta contra a desnacionalização, a melhora da imagem do Brasil entre as nações e a garantia da democracia. Ancorada na concepção ‘mágica’ da educação, a escola “[...] passa a ser um bem em si mesmo, e, como tal, sempre boa, seja pouca ou inadequada ou totalmente ineficiente. Algo será sempre aprendido e o que for aprendido constituirá sempre um bem [...]” (Teixeira, 1969, p. 280).

Liderado por educadores de inspiração nacionalista, também conhecidos como reformistas, o otimismo pedagógico acreditava no potencial da educação para solucionar os graves problemas sociais pelos quais passava a nação. Propunha a expansão do Sistema Educacional sem perder de vista o seu aspecto qualitativo. “Educar, no Brasil, transformou-se numa questão de formalidades técnicas legais [...] Para a expansão imprudente, faltavam professores e alunos do tipo exigido pelos padrões altos e estranhos à cultura local.” (Teixeira, 1969, p. 277).

O realismo educacional congregava educadores de várias tendências, entre eles destacamos os que se autoafirmavam como liberais, marxistas e cristãos de esquerda. O Realismo Educacional destacava o papel desempenhado pelo Sistema Educacional e por outros movimentos educativos na sociedade como um todo e suas consequências sobre a ordem vigente. Ainda tinham como preocupação central a relação entre educação e democracia.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, portanto, insere-se no espectro dos movimentos de educadores denominado Realismo na Educação, constituindo-se, assim, segundo Vidal (2013, p. 586), em um “[...] evento fundador do discurso de democratização do ensino [...]”, por enaltecer as “[...] condições históricas de enunciação [desse discurso], nas redes de sociabilidade que, constantemente, reinventaram o jogo do poder [...]”. Nesse sentido, destaca-se a importância do referido documento para a introdução do princípio da laicidade no ideário pedagógico nacional, bem como os movimentos dos educadores, definidos como entusiasmo, otimismo e realismo pedagógico (Paiva, 1973).

Posteriormente, a nominada escola cartorial, fortemente criticada por Anísio Teixeira (1950, 1969), por seu caráter mágico e propedêutico, no final da década de 1950, mais precisamente a partir do ano de 1958, com o Movimento de Cultura Popular (MCP), instaurado em Pernambuco (BR), que não se caracteriza como um movimento exclusivo de educadores, mas, segundo Weber (1984), como um movimento de intelectuais, liderado pelo educador

pernambucano Paulo Freire<sup>48</sup> (1921-1997), que passa a nominar de educação bancária a educação desenvolvida no Brasil, caracterizada, sobretudo, por seu exposto conteúdo autoritário, principalmente na relação educador e educando.

Não obstante, ancorado no pensamento de Mannheim, encontramos, na obra de Freire (1977), os conceitos de democracia fundamental e democracia militante. Para o autor, democracia fundamental “[...] implica a crescente participação do povo no seu processo histórico [...]” (Freire, 1977, p. 55). Assim, ao se referir à democracia militante, caracteriza-a como: “Aquele que não teme o povo. Que suprime os privilégios. Que planifica sem enrijecer. Que defende sem odiar. Que se nutre da criticidade e não da irracionalidade [...]” (Freire, 1977, p. 122).

Os intelectuais que integravam o MCP, alcunhados como de esquerda, preocupavam-se em analisar de que forma a educação poderia contribuir para a transformação da sociedade. Os cristãos atribuíam uma maior importância à cultura e à educação como fator de mudança social. A eles não interessava simplesmente a revolução social, era preciso que os homens e mulheres, que dela participassem, fossem conscientes de sua ação e capazes de uma interpretação objetiva das condições aos quais estavam submetidos na sociedade.

Nesse percurso, emerge, nos movimentos de educadores, a concepção de educação popular com a “[...] orientação de libertação com o objetivo de estimular as potencialidades do povo através da conscientização, capacitação e da ampla participação social.” (Gadotti, 2000, p. 275) Os realistas ‘de esquerda’ tinham como preocupações comuns: os valores humanistas, educação como um meio para realização do ser humano; defesa da educação gratuita e obrigatória para todos; promoção da participação popular nas decisões políticas; educação como fator capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico e educação das massas como instrumento de ampliação das bases eleitorais.

Os ditos intelectuais de esquerda e de direita, conforme nomina Paiva (1973), apesar de militarem no interior do mesmo campo simbólico, o educacional, denotam a pressão de um mundo outrora polarizado entre o capitalismo e o socialismo, liderados, respectivamente, pelos Estados Unidos da América e pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. A referida pressão também se faz sentir no Brasil.

Consequentemente, os ditos intelectuais de pensamento de esquerda e de direita assumem a responsabilidade, entre outras, de refletir sobre o conhecimento acerca da educação,

---

<sup>48</sup>Paulo Reglus Neves Freire OMC (Recife, 19 de setembro de 1921 – São Paulo, 2 de maio de 1997) foi um educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

atividade própria do campo erudito, portanto, nas suas homologias, aproximam-se da luta pela expansão, ainda que tardia, do Sistema Educacional Brasileiro. Portanto, os militantes de esquerda e de direita peticionavam pela ampliação das vagas em nossas escolas; contudo, em contrário, os ditos intelectuais de esquerda também pretendiam a expansão do Sistema de Ensino, mas com a sua devida qualidade. Nesse ensejo, ao que se expõe, defendiam que os processos educativos deveriam necessariamente se vincular aos problemas sociais, econômicos e culturais que atravessavam a sociedade brasileira daquela época.

Assim, Anísio Teixeira (1969) destaca que, não necessariamente, um Sistema Educacional pode ser transplantado, mas, caso isso ocorra, que ele se ajuste às cores do país, para que, dessa forma, não seja um total estrangeiro. Portanto, notadamente, inscritos no mesmo campo simbólico, os intelectuais de esquerda e de direita, a despeito das suas “cegueiras e lucidez”, defendem posições diferentes, quiçá, até antagônicas.

Arremata-se, portanto, que os setores populares nas suas lutas pelos direitos humanos e, nessas se incluem as lutas pelo direito à educação, “[...] não apenas os conquistam, mas redefinem as dimensões em que foram colocados quando outorgados pelos governos, pelas elites benevolentes, pelos intelectuais e formuladores de políticas.” (Arroyo, 2005, p. 120).

Portanto, no mesmo ensejo, Bourdieu (2024, p. 62), de forma mais radical, assevera que os discursos reformadores, “[...] quando emanam das equipes dirigentes, repousam sobre uma profunda hipocrisia [...]”. Assente nessa matriz de pensamento, aproximamo-nos da compreensão de que, possivelmente, o sucesso dos movimentos dos educadores, por se situarem no âmbito da sociedade civil, em certa medida, rompe com a dita hipocrisia e, não obstante, no interior dessas lutas, o direito à educação configura-se como um direito autoconquistado.

### **5.3 Educação Popular:** teoria educacional capaz de orientar quaisquer processos educativos

Destacamos o II Congresso de Educação de Adultos, realizado em junho de 1958, na cidade do Rio de Janeiro, como um divisor de águas entre uma compreensão pedagógica que defendia uma educação neutra, alienante e universalizante e uma radicada no cotidiano político-existencial dos alfabetizandos e alfabetizadas. Fora realizada no Recife, em maio do mesmo ano, a 3ª Comissão de Estudos, da qual o Professor Paulo Freire foi o relator. O evento, atividade preparatória para o referido congresso, deu origem ao documento “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos”. O referido relatório foi defendido por Freire no II Congresso de Educação de Adultos e, segundo a Professora Ana

Maria Freire, foi a partir da realização do II Congresso de Educação de Adultos que Freire se tornou um educador progressista.

Com uma linguagem muito peculiar e com uma filosofia da educação absolutamente renovada, ele propunha, no relatório, que a Educação de Adultos das zonas dos mocambos existentes no estado de Pernambuco teria que se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizando para jamais reduzir-se a um simples conhecer de letras, palavras e frases. (Freire, 1998).

A realização do II Congresso de Educação de Adultos possibilitou a formação de grupos de educadores comprometidos com a problemática da Educação de Adultos e explicitamente engajados com escolhas político-ideológicas que respondem ao nacionalismo desenvolvimentista e ao pensamento social da Igreja Católica, enfatizando o papel social da educação como instrumento de recomposição política das estruturas sociais fora da ordem vigente. Reintroduzindo, assim, a reflexão sobre a ordem social no pensamento pedagógico brasileiro, influenciada pelas ideias isebianas e pelo pensamento católico europeu.

Este segmento mais progressista da sociedade brasileira, composto por operários, campesinato, professores universitários, intelectuais e clero católico [...] estava inclinado a romper com as tradições arcaicas e autoritárias, discriminatórias, elitistas e interditadoras, secularmente vigentes no Brasil [...] (Freire, 1998).

Parte dos educadores afiliados ao pensamento cristão e marxista empenha-se em movimentos de Educação de Adultos que enfatizam a importância da cultura popular e sua difusão. Segundo Paiva (1973), o grupo de educadores cristãos pretende não só formar eleitores para ampliar as bases representativas do modelo da democracia liberal brasileira, mas formar sujeitos conscientes da sua posição na estrutura socioeconômica do país. Ao passo que os educadores marxistas objetivavam, através da massificação da Educação de Adultos, a recomposição do poder político e a substituição do modo de produção capitalista.

O pensamento governamental de base desenvolvimentista utiliza a educação como instrumento de sedimentação do poder vigente, com a função de formar mão de obra qualificada demandada pelo crescente processo de industrialização.

O referido Congresso destaca a falência da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, convergindo na defesa do financiamento estatal de organismos privados interessados na expansão da Educação de Adultos. Essa Campanha, extinta em 1963, na sua fase final contribuiu para novas formulações teóricas sobre o analfabetismo. Identifica o

sujeito analfabeto como ser que participa da produção, que tem uma visão própria e muitas vezes amadurecida dos problemas que aprendeu a solucionar a partir da sua luta cotidiana e deveria ser respeitado como alguém que raciocina e decide sem o domínio do alfabeto. Podemos concluir que as referidas formulações teóricas são incompatíveis com a compreensão do analfabetismo como doença e do analfabeto como ser incapaz e improdutivo.

Ainda na década de 1960, através das rádios católicas, são instaladas as redes de escolas radiofônicas em parceria com a Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB). As referidas escolas serviram de base para a instauração do Movimento Educacional Brasileiro (MEB), que, coordenado por leigos, objetivava realizar um trabalho de promoção humana através da educação do povo, sem propósitos evangelizadores.

O MEB, como movimento popular, objetivava oferecer a população rural uma educação de base em um contexto mais amplo. Pretendia ajudar o homem do campo na promoção de reformas básicas que julgava indispensáveis. Organizado através das escolas radiofônicas, interpretava a educação como um processo comunicativo a serviço da transformação do mundo. A educação ainda deveria se constituir em um processo de conscientização que tornasse possível a transformação das mentalidades e das estruturas.

Após 1958, inicia-se o período de mobilização em defesa da Educação de Adultos. As esquerdas organizadas somam-se setores sem filiação político-partidária e sem financiamento oficial do Estado e fazem nascer, no seio dos movimentos sociais, movimentos educativos objetivando expandir a escolarização de adultos no sentido de promoção e difusão cultural, dando visibilidade à valorização da cultura popular e ao preparo das populações urbanas.

Impulsionados pela inadequação dos programas de Educação de Adultos existentes e pela necessidade de se buscar novas diretrizes para esses programas, emerge, no contexto dos movimentos sociais, a experiência dos centros populares de cultura, vinculados à União Nacional dos Estudantes (UNE), formados por voluntários defensores da difusão cultural com caráter político ideológico explícito; contudo, sensíveis à problemática do processo de escolarização dos adultos.

O Movimento de Cultura Popular-MCP, no Recife, e o Movimento de Pé no Chão Também se Aprende, no Rio Grande do Norte, financiados pelos governos locais, consolidaram-se como movimentos essencialmente educativos.

Segundo Weber (1984, p. 246), no dizer de Paulo Rosas, o Movimento de Cultura Popular pretendia a expansão da educação com a participação do povo “[...] não como usuário passivo, mas como usuário construtor, usuário participante, e, quase diria, patrocinador, através

da abertura dos seus clubes de subúrbios, transformando-os em ‘núcleos de cultura’ e centros de educação.”.

Inspirados nas ideias pedagógicas do educador Paulo Freire, o Movimento de Cultura Popular-MCP se opõe à ideia da incapacidade do analfabeto e passa a percebê-lo como homem capaz e produtivo, responsável pela produção de grande parcela da riqueza da nação.

O contraditório e conflituoso movimento de classe [...] torna-se o eixo de uma luta polarizada entre um projeto social de tendência popular e outro modernizante [...] um campo de batalhas que demonstra o jogo de interesses políticos subjacente em toda ação social educativa, seja entendida como elemento do processo de organização de massas e política (educação extraescolar), seja como escolarização. (Souza, 2007, p. 33).

Assim, o Movimento Educativo de Pernambuco nasce no interior da crise orgânica decorrente do referido processo de polarização política e, através da atuação do educador Paulo Freire, passa a influenciar processos educativos em diversos continentes.

Nesse período, os intelectuais – militantes de esquerda – sentiam a necessidade de ampliação das bases eleitorais e passam a atuar em duas frentes: defesa do voto do analfabeto e promoção de programas educativos de massa.

O alto índice de analfabetismo nas comunidades marginalizadas passa a ser assumido como consequência do atraso econômico, político, social e cultural e não como causa do referido atraso.

Com suporte no conceito antropológico de homem <sup>49</sup>, que nega a ideia do analfabeto enquanto ser inculto e, por isso, improdutivo, emerge um novo pensamento pedagógico preocupado com formulações teóricas que possam compreender a Educação de Adultos desvinculada do Ensino Elementar para crianças.

As referidas formulações oferecem as bases para a concretização do Método Paulo Freire destinado ao trabalho com adultos e a elaboração de material didático que respeitava as condições de vida e trabalho das pessoas adultas em processo de escolarização.

Em Educação como Prática de Liberdade (1977), o Método Paulo Freire encontra-se estruturado em cinco fases: levantamento do universo vocabular do grupo; escolha das palavras geradoras, selecionadas a partir do seu sentido existencial, riqueza e dificuldades fonéticas e

---

<sup>49</sup> Diga-se homens e mulheres, seres humanos, que movidos pela esperança, transfiguram-se em seres capazes de conferir concretude à história. Assim compreendido, o ser humano, “[...] enquanto ser de relações, inacabado e consciente da sua inconclusão, tem, portanto, na sua capacidade de relacionar-se com o mundo, com os outros e consigo mesmo a infinita possibilidade de humanização [...]” (Streck, 2010, p. 2210).

teor pragmático; criação de situações existenciais seguidas da criação de fichas-roteiro, que auxiliavam os coordenadores nos debates e; decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores. “Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos sintáticos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras.” (Freire, 1977, p. 112).

Não obstante, em a Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam, Freire (2001, p. 21) explica:

A pesquisa do que se chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade. [...] No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitavam aos grupos populares uma ‘leitura’ da ‘leitura’ anterior do mundo, antes da leitura da palavra.

Frente ao exposto, a educação é apontada como uma das formas basilares e com capacidades concretas para contribuir no processo de assunção de seres humanos enquanto sujeitos, construtores e interventores históricos, capazes de promover mais vida num constante processo de libertação. Nessa perspectiva, a educação insere-se em um movimento, diga-se, em um esforço, que, estando sozinha, não tem o poder de transformar a sociedade, portanto, sem ele, a sociedade não tem condições de mudar (Freire, 1995).

Dessa forma, concluímos que essas discussões ancoram as bases teóricas e metodológicas do pensamento educacional brasileiro que se esforça em entender a Educação de Adultos no contexto da educação popular. Portanto, a educação popular incorpora a compreensão de que o ato de conhecimento teria como ponto de partida o conhecimento popular, sequenciado pela busca de um conhecimento mais elaborado. Gadotti (2000, p. 272), entretanto, depõe sobre a educação popular como “[...] concepção geral da educação que pode ser aplicada em qualquer nível de ensino ou em qualquer setor social; contudo, ela se dirige preferencialmente e majoritariamente às classes populares.”.

Após 1964, o único movimento que sobreviveu foi o MEB. Para tanto, custou-lhe a revisão dos pressupostos teóricos e metodológicos. Paralelamente às iniciativas do MEB, multiplicam-se movimentos de desenvolvimento comunitário e os programas de extensão universitária dedicados à Educação de Adultos. Portanto, ainda resistiam

[...] algumas iniciativas, desenvolvidas em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços de bases comunitárias,

influenciadas pelas concepções da educação popular com intencionalidades políticas. (Brasil, 2002, p. 15).

Os últimos meses do ano de 1963 e os primeiros meses do ano de 1964 foram caracterizados pela ameaça de golpe e contragolpe. A educação e a alfabetização de adultos passaram a ser entendidas como um perigo para a estabilidade do regime militar e para a preservação da ordem capitalista. A expansão do processo de escolarização das massas colocou em choque os interesses das oligarquias urbanas e rurais.

Os programas de alfabetização passaram a ser entendidos como uma experiência extremamente ameaçadora aos ‘grupos direitistas’ que já não vislumbravam mais a possibilidade de recuperar eleitores, seja pelo processo de concessão do voto ao analfabeto ou pela via da alfabetização funcional.

Durante muito tempo, considerou-se que uma pessoa estava alfabetizada quando sabia ler e escrever, ainda que em nível muito rudimentar. Foi essa concepção que orientou a maioria das campanhas de alfabetização de jovens e adultos em todo o mundo. Acreditava-se que, num par de meses, se pudessem ensinar os princípios básicos da codificação dos sons em letras, a partir de então, os jovens adultos já estariam aptos a empregar esse conhecimento em proveito próprio. Essa concepção levou a maioria das campanhas de alfabetização de adultos ao fracasso. Encerradas as campanhas, jovens e adultos voltavam às suas vidas cotidianas, num ambiente em que a linguagem escrita estava praticamente ausente. (Ribeiro, 1999, p. 35).

Dessa feita, para enfrentar o analfabetismo, o governo militar promoveu, de 1965 a 1971, a expansão da Cruzada de Alfabetização Básica Cristã (ABC), entidade de inspiração protestante idealizada no Recife (PE/BR), que contou com o apoio político e financeiro estatal e da Aliança para o Progresso, incrementada com recursos externos decorrentes de convênio firmado pelo governo brasileiro com o norte-americano, conhecido como acordo MEC/USAID. Com o apoio financeiro nacional e internacional, a Cruzada se consolidou no maior programa de Educação de Adultos instituído no território nacional.

Segundo Paiva (1973), firmados os convênios, a Educação de Adultos passou a incorporar as prescrições do governo norte-americano e as atividades da Cruzada deveriam ser majoritariamente dirigidas às regiões onde o Movimento de Cultura Popular exerceu maior influência, com o objetivo de neutralizar as ideias por ele disseminadas.

O fim dos financiamentos externos e internos decretara o fim da Cruzada de Alfabetização Básica Cristã, pesando-lhe, ainda, acusações de fabricar analfabetos funcionais e caráter assistencialista nitidamente cristão protestante.

Em 1969, é criada a Fundação MOBRAL como órgão mantenedor de programas já existentes de Educação de Adultos. Segundo Freitag (1986), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), destinado à alfabetização funcional de adultos, pode ser considerado uma medida para cooptação e contenção de operários.

O MOBRAL não é o primeiro esforço alfabetizador. Mas é a primeira vez que o governo se encarrega de implantar um movimento que antes de mais nada alfabetize a força de trabalho e eleve o seu nível de qualificação. E é também a primeira vez que a alfabetização assume um caráter tão evidentemente ideológico e visa, de forma tão explícita, inculcar no operariado os valores do capitalismo autoritário. (Freitag, 1986, p. 92).

Em 1970, o MOBRAL foi instituído como órgão executor dos programas de Educação de Adultos, retomando a ideia do analfabetismo como doença e que se fazia necessário combater o analfabetismo para melhorar a imagem do Brasil na comunidade internacional. A alfabetização compreendia a condição para integrar o analfabeto à vida social e econômica brasileira, por ser considerado um entrave ao progresso e, assim sendo, enfraquecer o Estado nacional. Inicialmente, fora pensado para a população urbana analfabeta, na faixa etária de 15 a 35 anos, que compreendia os cursos de alfabetização e educação integrada.

Os programas de alfabetização de adultos, instituídos após 1964, desenvolveram-se em oposição ao Movimento de Cultura Popular e atingiram seu apogeu no período compreendido entre 1958 e 1964, conclui Freitag (1986, p. 93)

É preciso insistir na diferença entre a concepção alfabetizadora do MOBRAL e a exposta na Educação como Prática de liberdade ou na Pedagogia do Oprimido. No entanto, o MOBRAL não hesita em utilizar, extraindo-as do seu contexto filosófico e político, as técnicas de alfabetização de Paulo Freire. Podemos dizer que o método foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao modelo brasileiro ao nível das três instâncias: infraestrutura, sociedade política e sociedade civil.

Com a aprovação da Lei n.º 5.692/71 (LDB) (Brasil, 1971), foi introduzido o ensino supletivo com a finalidade de suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, aqueles que não tinham seguido ou concluído na idade própria, bem como propiciar estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Freitag (1986) destaca que do ensino supletivo, já no seu nascedouro, depreendem-se quatro formas ou modalidades de ensino: aprendizagem, qualificação, suplência e suprimento.

A aprendizagem é compreendida como a formação metódica para o trabalho. Qualificação se refere aos cursos especiais de profissionalização. Suplência é a própria alfabetização e escolarização de jovens e adultos, como era praticada pelo Mobral [...] (Freitag, 1986, p. 98).

Até então, é nítida a compreensão de que a educação de massa sempre esteve a serviço de fins político-ideológicos, seja como instrumento de recomposição de poder ou como instrumento de sedimentação do poder vigente. O MOBREAL manifesta nítido caráter de sedimentação do poder, bem como subordinação dos programas de Educação de Adultos a organismos internacionais, consolidando, assim, o processo de tecnificação do Sistema Educacional brasileiro.

Com o fim do período militar, o MOBREAL foi extinto e, em 1985, ocorreu a implantação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. A chamada Fundação Educar, que tinha como funções fomentar o atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades. Extinta em 1990, as entidades civis passaram a arcar com a educação de jovens e adultos. (Brasil, 2002, p.16-17).

Evidenciamos que a criação de escolas noturnas, em 1925, com a Reforma João Alves; o Fundo Nacional de Ensino, em 1942; a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1947; e a implantação do ensino supletivo, em 1971, com a Lei n.º 5692/71 (LDB), contribuiu, de forma decisiva, para a compreensão da Educação de Adultos como uma modalidade de ensino. Identificada dessa forma, a Educação de Adultos deve se adaptar às condições de vida e trabalho do adulto analfabeto ou pouco escolarizado, rompendo com a concepção da Educação de Adultos como mera expansão do ensino ofertado aos alunos em idade própria. Contudo, o embrião da Educação de Adultos, como uma verdadeira formulação dentro da educação popular, somente se verifica a partir do movimento de cultura popular. É o conceito antropológico de cultura que redefine o conceito de homem. O homem analfabeto que produz boa parte das riquezas que circulam no País, na sua experiência cotidiana também produz cultura.

O entendimento do homem analfabeto é de que a leitura e a escrita são produtos culturais e podem por ele ser apropriados dentro do seu processo de humanização. O conhecimento popular tem uma lógica própria e, em contato com o conhecimento escolar, poderá contribuir para construção de novos conhecimentos, capazes de elaborar e reelaborar conceitos que sirvam de referencial na construção de uma escola pública verdadeiramente popular e democrática, que perceba o/a estudante trabalhador/a como um sujeito que trabalha e que, para ampliar as suas oportunidades de trabalho, precisa continuar estudando.

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença de que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. (Freire, 1977, p. 96).

Segundo Gadotti (2000), a educação popular nasceu no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado e, provavelmente, constitui a maior contribuição da América Latina ao pensamento pedagógico mundial.

Os protagonistas dos movimentos que lutavam pelo direito à educação nos anos 80 mostraram que a História não se faz apenas com grandes ideias e a partir do poder do Estado, mas também na luta invisível dos pequenos grupos. O analfabetismo não é doença ou erva daninha, como se costumava dizer: é a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política [...] (Gadotti, 2000, p. 280).

Entretanto, para entender o futuro, é preciso revisitar o passado. No cenário da educação atual, podem ser destacados alguns marcos, algumas pegadas, que persistem e poderão persistir na educação do futuro. Seguir algumas pegadas do passado, que se fizeram permanentes na educação e que, em um cenário no qual cresce mais a competitividade do que a solidariedade, podem contribuir para se pensar a educação do futuro. Entre elas, destacam-se a assunção do sentido do outro, da curiosidade, da estrutura de acolhida, do diálogo, da autogestão, da desordem, da ação comunicativa, do mundo vivido, da radicalidade, da empatia, da questão de gênero, do cuidado, da esperança, da alegria, e da unidade humana. Assim sendo, são marcas do passado que podem integrar a educação do futuro, essa, quiçá, necessariamente movida muito mais pela utopia do que pela ideologia (Gadotti, 2000).

A educação popular, compreendida como uma teoria geral da educação e com potencial para fundamentar qualquer processo educativo, seja ele escolarizado ou não, incorporou à prática pedagógica a noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação. Portanto, esses são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal. Portanto, na verdade, essas categorias não são novas na teoria da educação, mas hoje são lidas e analisadas com mais simpatia do que no passado. Assim, sob diferentes formatos e com outros significados, essas

categorias, conceitos ou noções são encontradas em muitos intelectuais, filósofos e educadores de ontem e de hoje (Gadotti, 2000).

Ao que se expõe, reiteramos que a educação popular, assim entendida, é conducente com a EDH, principalmente no que se refere à concepção de educação como ato de conhecimento e de transformação social.

A compreensão da educação como direito humano orientado para o pleno desenvolvimento da pessoa humana que não se desenvolve na ausência de outros direitos dado o seu caráter interdependente nos aproxima do pensamento de Gadotti (2000), já que o direito à educação tem uma natureza singular, haja vista que, além de ser um direito em si mesmo, compreende um direito que promove o acesso a outros direitos. Sendo assim, nas suas palavras, o direito dos direitos.

#### **5.4 A Educação de Jovens e Adultos**

A Educação de Jovens e Adultos-EJA, como modalidade de ensino, foi institucionalizada no Brasil com a Constituição Federal de 1988, que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O Ensino Fundamental de caráter obrigatório e gratuito deverá ser assegurado inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, na qual se reforçou a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. Em 1994, foi aprovado o Plano Decenal, que fixa metas para o atendimento de educandos jovens e adultos, analfabetos ou pouco escolarizados. Portanto:

Os milhares de jovens e adultos que voltam à escola à noite são a expressão mais eloquente de quão é complicado fazer escolhas entre viver, sobreviver e estudar. Esses jovens-adultos são a expressão dos seus paradoxos na construção do direito à educação. Em suas emaranhadas trajetórias humanas e escolares, parecem corrigir um dos princípios do credo progressista: a educação como formação para liberdade e para a cidadania. Nas suas trajetórias, seria mais preciso dizer: aprendendo a liberdade e a cidadania no exercício das escolhas entre viver, sobreviver e estudar. Aprendendo a liberdade e a cidadania não como produto da educação, da escola, mas da tentativa insistente de ir e de permanecer, sair e voltar à escola. Um sabor de um direito autoconstruído. (Arroyo, 2005, p.113).

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei n.º 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), postulando a educação como processos formativos abrangentes que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Ainda preceitua que a educação escolar se desenvolve prioritariamente pelo ensino e deve se vincular ao mundo do trabalho e à prática social.

A Educação de Jovens e Adultos, portanto, é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na ‘idade própria’, cabendo aos sistemas de ensino assegurarem, na forma gratuita, oportunidades educativas apropriadas às características do educando, considerando seus interesses, condições de vida e de trabalho, estimulando o acesso e a permanência do trabalhador na escola mediante ações complementares e integradas entre si.

Na LDB, LEI n.º 9394/96, a seção dedicada à Educação Básica de jovens e adultos reafirmou o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivo. A lei alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Regular. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão assumindo [...] a ideia de reparação, equidade e qualidade. (Brasil, 2002, p. 17).

Ressaltamos, como marco importante para Educação de Jovens e Adultos, a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), realizada em julho de 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha. A 5ª CONFINTEA foi precedida por uma Conferência Regional para a América Latina e Caribe, realizada em janeiro de 1997, no Brasil. No conjunto das recomendações dessa conferência, destacam-se as seguintes:

[A EJA deverá] contribuir para formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica dos conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e da discriminação por meio de uma educação intercultural. (Brasil, 2002, p. 19).

Contudo, concluímos que as recomendações gestadas na referida conferência reconhecem o papel preponderante da escola para construção da cultura dos direitos humanos e da educação para a paz; sendo assim, o ensino dos direitos humanos é estruturante dos processos educativos.

A Declaração sobre uma Cultura de Paz, da Organização das Nações Unidas (ONU, 1999), estabelece que uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseado, sobretudo, no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação. A Cultura e a Educação para a Paz são, portanto, potencialidades para a construção do conhecimento e afirmação da democracia, pois buscam a edificação genuína das relações humanas, embasadas em valores de justiça social, solidariedade e liberdade. Portanto, a paz compreende um construto cultural em oposição à passividade diante da injustiça social; não obstante, a paz que se pretende alcançar, deve ser alcançada cotidianamente, logo:

A paz não é apenas a ausência da guerra, e sim a paz é a ausência de violência [...] A cultura de paz motiva uma transformação do senso comum estabelecido pela cultura atual, à medida que fomenta e reconhece o protagonismo humano, preconizando o senso de cooperação ao invés da competição, em que se desenvolve a horizontalidade do diálogo e desenvolvimento da autogestão de conflitos. (Oliveira; Vieira, 2021).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) têm como conteúdo a cultura dos direitos, que deve ser observada pelos sistemas de ensino e suas instituições, e reafirmam, ainda, a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um dos eixos (dimensão) fundamentais do direito à educação, ao conceituá-la como o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (DCNEDH) (Brasil, 2012).

Ao que se expõe, à medida que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos-EJA (2000) determinam o estudo dos direitos e humanos e a formação para resolução pacífica de conflitos; não obstante, caracterizam a modalidade de ensino como um espaço privilegiado para Educação em Direitos Humanos. Assim, as pessoas jovens e adultas que aprendem sobre os direitos humanos no cotidiano, ao voltarem à escola, conferem à educação e à escola um sabor de um direito feito na teimosia, daqueles que, mesmo compreendendo ou não as razões pelas quais não frequentaram ou deixaram de frequentar a escola, insistem, ousam em continuar estudando e aprendendo.

Recordo-me que - quando comecei a minha trajetória como professor e, coincidentemente, na EJA, em um município da Região Metropolitana do Recife (PE/BR) - presenciei comentários de uma dirigente da educação municipal em face a uma solicitação de uma escola localizada em um engenho, na zona rural do município, para que houvesse a

abertura de uma turma da EJA no turno da tarde. Como justificativa, a escola apresentava a falta constante de energia e as dificuldades com o deslocamento, principalmente no período chuvoso.

Logo, certa de que não seria questionada, a gestora afirmou que não seria possível a oferta da turma à tarde, porque a EJA apenas tinha autorização para funcionar à noite. Assim, em equipe, passamos a questionar: se a EJA apenas tinha autorização para funcionar à noite, como ficariam os trabalhadores noturnos? Seriam, assim, os garçons, as prostitutas, os travestis, entre tantos, ‘cidadãos pela metade’, já que formalmente excluídos do direito à educação, enquanto meio para se qualificarem, arrumarem um trabalho e mudarem de vida, além de, apenas por meio do conhecimento escolarizado, compreenderem melhor a si e aos outros, para transitarem melhor no mundo que se diz letrado e que, por assim ser, faz-se hostil àqueles que não adentraram no mundo da leitura e da escrita? Essas experiências também nos habilitam a entendermos a EDH e a Educação para Paz como uma possibilidade de apresentar aos injustiçados – deserdados do mundo – as razões nas quais se assenta a própria injustiça.

Recentemente ouvi de um jovem operário sobre a vida na favela que já se fora o tempo em que ele tinha vergonha de ser favelado. ‘Agora’, dizia, “me orgulho de nós todos, companheiros e companheiras, do que temos feito através de nossa luta, nossa organização. Não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado, mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela. (Freire, 1997, p. 79).

Ainda, segundo Freire (1977, p. 122) “[...] conhecer é interferir na realidade [...]” ao passo que a educação compreende “[...] um esforço para libertação do homem.”

No que concerne à qualidade dos processos educativos destinados às pessoas jovens e adultas, Gadotti (2000, p. 280) destaca que a qualidade da educação de jovens e adultos não deverá ser mensurada “[...] pelos palmos de saber sistematizados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver sido criada entre eles [...]”.

Arroyo (2005) visualiza o estudo das trajetórias humanas e as especificidades dos tempos humanos como campos significativos para melhor conhecer os/as educandos/as. Admite que a trajetória humana e a trajetória escolar dos educandos encontram-se misturadas, não são lineares, nem planas, mas contraditórias, cheia de luzes e sombras.

Desta vez ou encontramos a luminosidade no convívio entre mestres e educandos, ou teremos que andar na escuridão da noite. Para continuarmos o longo percurso escolar, teremos que buscar luz no próprio cotidiano escolar. [...] Politizar o cotidiano no qual vai se tecendo o direito à educação. A vida é incapaz de ocultar suas matrizes políticas. [...] Na trajetória de alunos e

mestres se refletem valores, dignidade, processos de humanização, emancipação, libertação que carregam luminosidades capazes de dar sentido a viagens noturnas. Nossas viagens à luz da noite são tão parecidas com aquelas que vêm fazendo coletivos inseridos em tantos movimentos sociais. Lutam pelo que há de mais elementar no humano viver: terra, teto, trabalho, vida para eles e seus filhos. Luminosidades capazes de iluminar suas lutas. (Arroyo, 2005, p. 52).

No corpo deste trabalho, já nos reportamos à concepção do inacabamento e do caráter histórico do ser humano. Contudo, provocado pelos estudos de Arroyo (2005), voltamos a repensar as referidas concepções à luz do pensamento freireano. Segundo o autor, saber-se ser histórico:

Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo que o futuro [...] é problemático e não inexorável. [...] Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (Freire, 1996, p. 50).

Portanto, Arroyo (2005) não se opõe à concepção de homem enquanto ser histórico e inacabado. Acrescenta ao legado freireano que cada tempo humano emite seus próprios sinais. Os educandos jovens e adultos, nas suas trajetórias humanas, apresentam-se, na sua totalidade, como sujeitos sociais e culturais, éticos e cognitivos. Na inconclusão, os seres humanos jovens ou adultos se plasmam no cotidiano como seres concretos que sentem na pele diversos preconceitos por pertencerem a um grupo humano predominante pobre, negro, feminino, habitantes de favelas e ocupações, que resistem e sobrevivem como analfabetos em um mundo letrado. “A educação nos vai conformando como humanos, mas exige a condição prévia de uma existência humana.” (Arroyo, 2005, p. 104). Existem desencontros entre os tempos de ensinar e apreender. “Os processos de ensinar e aprender estão atrelados a tempos que têm que ser levados em conta e respeitados [...]” (Arroyo, 2005, p. 215).

Concluimos, assim, conforme o ensinamento de Arroyo (2005), que a Educação de Jovens e Adultos, além de respeitar às características do educando, considerando seus interesses, condição de vida e de trabalho, conforme o preceito legal, também deverá respeitar seus ditos tempos humanos.

**5.5 Processo de Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos:** desafios e tensões na construção de uma nova identidade pedagógica

Na análise sobre os sentidos atribuídos ao processo de ‘juvenilização’<sup>50</sup>, identifica-se que os estudantes mais jovens são reconhecidos como vítimas das adversidades dos processos de escolarização, sendo que, comumente, à sua presença no ambiente escolar tende a ser atribuído um significado de ameaça à possibilidade de a EJA atender a adultos que não tiveram oportunidades de concluir seus estudos em condições de normalidade, na dita ‘idade certa’<sup>51</sup>, ou seja, no tempo cronológico previsto na Legislação Educacional.

Portanto, ao que expõe, verifica-se nos estudantes, adolescentes-jovens, na sua maioria, marcadores discursivos que alimentam expectativas que atestam um ideal de estudante que escapa à moldura do que, subjetivamente, construíram como representação de um estudante ideal. Incursos na dinâmica de voltar à escola, muitas vezes a mesma na qual acumularam sucessivos fracassos, quando o seu “tempo humano” (Arroyo, 2011) não mais corresponde ao tempo de estudante ‘na idade própria’, na incerteza-certeza de que precisam se qualificar, para, assim, arrumar um emprego, ganhar melhor e crescer na vida. Não obstante, não são raras as vezes que se volta à escola com objetivo de aprender a ler para ler a Bíblia, e, conseqüente, servir melhor a Cristo. Essas questões são alguns dos desafios enfrentados pelos/as estudantes da EJA, sendo tais desafios próprios de um tempo de quem precisa trabalhar para sobreviver, mas que precisa estudar enquanto trabalha, para, assim, “[...] crescer na vida e ser gente [...]” (Teixeira, 1969).

Por sua vez, o Estatuto da Juventude, Lei n.º 12.852/2013 (Brasil, 2013), cronologicamente, embora se saiba que o tempo cronológico, mesmo sendo necessário, não é suficiente para definir as juventudes, destaca que são considerados jovens as pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos. Contudo, aos adolescentes com idade entre quinze e dezoito anos, aplica-se, em regra, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/1990 (Brasil, 1990), aos quais, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente, aplica-se, em caráter complementar, o Estatuto da Juventude.

---

<sup>50</sup>O desafio de pensar as juventudes remete-nos à compreensão dessa categoria como construto atravessado pelas diversas formas de ser e de pensar das diversas sociedades nos mais variados contextos. Assim, cada povo, em uma dada época, a partir de suas culturas, atribuiu determinados sentidos, idades, significados, ao que, no século XXI, chamamos de juventudes. Essa constituição histórica, cultural e social tem se dado sob múltiplos olhares, os quais atribuem a esse grupo – os jovens – significados próprios de cada momento, enquadrando-os em um perfil previamente traçado a partir dos discursos e dos aparelhos do Estado [...]” (Silva; Reis; Freitas, 2021, p. 194).

<sup>51</sup>Evitaremos utilizar a expressão ‘idade certa’ sempre que possível, pois, à luz do pensamento pedagógico corrente, não existe idade certa para aprender. Também, diga-se de passagem, a referida expressão não se coaduna com o postulado da educação ao longo da vida, que compreende a educação como um direito humano que acompanha homens e mulheres ‘ao longo da vida’ (UNESCO). Assim, mesmo quando empregado, tenham-se em mente as nossas ressalvas.

Não obstante, verifica-se do cruzamento entre os dois dispositivos legais acima referenciados que, conforme o tempo cronológico, os ditos adolescentes-jovens compreendem o grupo humano identificado com idade compreendida entre 15 e 18 anos. Coincidentemente, quiçá, estanhamente, o referido marco temporal, nas suas extremidades, simultaneamente, demarca a idade para o ingresso de estudantes nos Ensinos Fundamental e Médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Lei n.º 9.394/96 – LDB) (Brasil, 1996).

No mesmo tecido, observa-se que a EJA no Brasil passou por profundas mudanças ao longo dos tempos, entre elas, a crescente juvenilização de seus estudantes, o que sinaliza a necessidade de novas formas de atuação docente, com base em conhecimentos e metodologias que atentem para necessidades formativas desses sujeitos.

Conseqüentemente, a inserção do jovem nessa modalidade de ensino tem se configurado como um fator desafiador para uma nova forma de fazer a EJA, conforme esclarece Ribeiro (2001), ao destacar o processo de juvenilização como um dos fatores que dificultam a construção de uma identidade pedagógica da modalidade de ensino e de sua adequação às características específicas da população à qual se destina.

Não obstante, a juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar que se corporificam na evasão e na repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série, as quais motivam esse grupo humano à busca pela certificação escolar, oriunda da necessidade e dificuldades de acesso ao trabalho formal, incursos em um cenário no qual se apresenta, muitas vezes, a ausência de motivação para o retorno à escola.

O ingresso cada vez mais antecipado dos jovens no mercado de trabalho, principalmente das camadas de baixa renda, tem provocado uma grande demanda para a EJA, no princípio apenas requerida por pessoas adultas. Portanto, a juvenilização, que se intensifica na atualidade, possivelmente associa-se ao ingresso e à intenção de ingressar no mundo do trabalho, cujas expectativas estão direcionadas às novas exigências da contemporaneidade, no que se refere à ascensão e à mobilidade social.

A referida dinâmica reivindica ajustes na referida modalidade de ensino, para assim responder adequadamente às necessidades e às particularidades de cada estudante. Portanto, o ingresso de adolescentes-jovens, em número cada vez maior na EJA, demanda dos/as docentes a capacidade de repensar a prática pedagógica e, sendo desafiados, buscar saídas.

Portanto, destaca-se que a não incorporação, na maioria dos cursos de formação de professores, de conteúdos voltados à problemática da juventude na EJA deixa uma lacuna nos processos formativos que não se resolve com as disciplinas práticas vinculadas a esses cursos. No mais, professores agindo individualmente, sem uma discussão coletiva e um trabalho

colaborativo que torne possível a sistematização das experiências individuais, de forma a levantar elementos teórico-metodológicos que contribuam para o enriquecimento da prática pedagógica e que apontem caminhos capazes de responder aos desafios pedagógicos trazidos pela presença dos jovens no cotidiano da EJA, não resolvem o referido dilema.

Os estudos sobre a juventude e sobre a EJA, geralmente assentes na compreensão da juventude enquanto uma fase homogênea, tomando-se como fio condutor a idade cronológica, e muitos deles aportados na concepção de juventude associada a certas demandas sociais, entre elas instabilidades sociais, irresponsabilidade, desinteresse para os estudos e desvios comportamentais, precisam mudar de itinerário, para assim resgatar a juventude como construção social.

Por conseguinte, para se entender melhor a juventude, os estudos sobre a educação devem, portanto, inverter a rota, para, dessa forma, compreender a juventude como uma construção social, composta por um conjunto heterogêneo de indivíduos, com culturas diversificadas, diferentes situações econômicas, diferentes estilos de vida, comportamentos, interesses e necessidades. A idade, dessa feita, se constitui em um elemento biologicamente definido, sendo assim “[...] socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação [...]” (Bourdieu, 2003, p. 153).

O problema fundamental diz respeito à transferência obrigatória, na verdade à ‘expulsão’ dos alunos do Ensino Fundamental com mais de 14 anos para as classes de EJA, o que vem ocorrendo desde a promulgação da Lei n.º 5.692/71; portanto, destaca-se que o problema é bem mais antigo do que, à primeira vista, parece.

Concebida inicialmente como Educação de Adultos – designação que perdura até hoje nos eventos internacionais – está sendo obrigada a atender a um contingente de jovens para os quais as propostas pedagógicas adotadas mostram-se inadequadas [...] (Fávero; Freitas, 2011, p. 384).

A juvenilização da EJA, que se refere à transferência ou à matrícula de estudantes ainda muito jovens para essa modalidade de ensino, corresponde ao processo que se iniciou com maior evidência a partir da década de 1980 (Haddad; Di Pierro, 2000). Conseqüentemente, a dita juvenilização, que produz tensionamentos no campo da EJA, relaciona-se, notadamente, à sua oferta cada vez maior para estudantes jovens. Entretanto, ao que se expõe, a juvenilização

corresponde ao crescimento das matrículas de estudantes na EJA, sendo esses, em consequência de processos de exclusão entranhados na escola brasileira, em boa parte adolescentes.

Não obstante, os mais jovens que atualmente acessam a referida modalidade de ensino tiveram oportunidade de matrícula na escola, mas sua permanência foi inviabilizada. Ao que se infere, caso escrita hoje, o fenômeno da juvenilização viraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pelo avesso, já que, talvez, tivesse a seguinte redação:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso [ou que majoritariamente tiveram acesso à escola, mas não deram] continuidade aos estudos nos Ensinos Fundamental e Médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 1996).

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tiveram oportunidades escolares. “A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida [...]” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 15).

Portanto, a perspectiva que assumimos sobre o processo de juvenilização da EJA é que ela instaura nas fendas, nas fissuras, que se intercalam ao longo dos processos educativos, das quais decorrem a produção discursiva do jovem e, nesse sentido, os processos podem se articular para (res)significar a juventude para além da ameaça, destacando as suas presenças no ambiente escolar como uma potencialidade para a produção curricular na EJA e, conseqüentemente, para a prática pedagógica no sentido de construção de uma escola que caiba a todos e a todas, segundo o postulado da educação ao longo da vida, concebido, assim, como um direito que acompanha o ser humanos ao longo de sua trajetória existencial, ‘do berço ao túmulo’.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida, um princípio fundamental à educação emancipatória, abrange diversos aspectos da vida humana, tais como o desenvolvimento pessoal, competências laborais e participação cidadã, inseridos em contextos de disputas ideológicas entre abordagens humanizadoras e aquelas que servem à razão contemporânea que demanda por arranjos educacionais para fazer frente às reivindicações expressas pelo mundo do trabalho, presentes, sobretudo, em discursos pela empregabilidade.

Não obstante, defende-se a aprendizagem ao longo da vida como uma concepção de educação capaz de subsidiar propostas de emancipação de grupos sociais subalternizados,

contrapondo-se às múltiplas estruturas de opressão que operam sobre os sujeitos, estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Portanto:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. A aprendizagem ao longo da vida [...] é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem [...] quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros [...] (Conferência Internacional de Educação de Adultos, 2010).

Por sua vez, a aprendizagem ao longo da vida, necessária à sociedade do conhecimento, no âmbito das pedagogias críticas, passou a ser concebida como uma alternativa para a superação da educação compensatória na EJA. Assim, relaciona-se, portanto, a uma multiplicidade de dimensões do desenvolvimento humano, tanto pessoais como coletivas, entre elas, “[...] a aquisição de competências laborais, o manejo de novas tecnologias, a aprendizagem de línguas, a interculturalidade, a socialização política e a participação cidadã, em todos os ciclos da vida humana.” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 28).

Entretanto, arremata-se que os discursos educacionais se encontram embebidos por sentidos e representações de mundo, sentidos esses em permanentes processos de negociações e de traduções. Portanto, esse outro, por assim dizer adolescente-jovem, nas suas diferenças, muitas vezes caracterizadas no ambiente escolar como ameaça, na dureza do cotidiano, busca na EJA a possibilidade de continuar estudando e de concluir os seus estudos.

Pereira (2020), por meio da análise das narrativas dos professores, procurou interpretar quais sentidos esses profissionais atribuíam à EJA, e, conseqüentemente, como eles definem a identidade da referida modalidade de ensino, para assim tentar entender se a juvenilização se revelava para eles como um problema e quais argumentos usam para defender seus posicionamentos. Como resultado, concluiu que o processo de juvenilização decorrente da entrada problemática de jovens na EJA é uma consequência cabal de processos de exclusão da escola brasileira. Os mais jovens que atualmente acessam a modalidade tiveram oportunidade de matrícula na escola, mas sua permanência foi inviabilizada. Ademais, o dito processo de juvenilização é resultado de um sistema escolar excludente. Portanto, ela peticiona uma nova identidade para a educação de jovens e adultos (Pereira, 2020).

Não obstante, assegura-se o direito à criança, por extensão a todas as pessoas com base no postulado da educação ao longo da vida – ‘do berço ao túmulo’ – de acesso à educação em

matéria de religião, de acordo com seus desejos e opções, com fundamento na supremacia do interesse da criança e no princípio da liberdade de consciência para os demais, independentemente de recorte etário. Ao que se expõe, por digressão, busca-se a proteção do/a estudante

[...] de qualquer forma de discriminação por motivos de religião ou convicções. [Que será] educada em um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, respeito à liberdade de religião ou de convicções dos demais e em plena consciência de que sua energia e seus talentos devem dedicar-se ao serviço da humanidade [...] (ONU, 1981).

Moura (2024), com objetivo de colaborar com a prática pedagógica docente, orienta ações no sentido de potencializar a compreensão sobre a pluralidade cultural, de promover a formação histórica e a constituição das identidades, por meio do debate plural, que reconheça a diversidade e a complexidade dos eventos acerca das religiões, abordando o currículo nas perspectivas transversal e interdisciplinar, em contextos educacionais pautados no reconhecimento e na valorização das diversidades e diferenças. Respeitando-se, portanto, “[...] a diversidade de crenças, as formas de devoções e as práticas culturais dos indivíduos.” (Moura, 2024a, p. 4). Portanto, evidencia que os debates sobre as religiões no espaço escolar, embora delicados, são necessários à “[...] formação das alteridades, à constituição das compatibilidades e coexistências.” (Moura, 2024a, p. 4).

Logo, o Ensino Religioso, à luz do corpo normativo que disciplina os processos educativos formais no Brasil, concebido como área de conhecimento e como um componente curricular, integra, simultaneamente, o conjunto de conhecimentos e saberes destinados à formação para a cidadania intercultural (Sacavino, 2022) e para a democracia radical (Laclau, 2015), por meio da interação e integração recíprocas de diversas culturas. Sendo assim, reitera-se que a cidadania intercultural se predispõe à integração das diversas gerações ou dimensões de direitos, ao direito à diversidade e à diferença como fator de enriquecimento humano mútuo. No que se refere à cidadania radical, tem-se que ela se identifica nas e com as lutas contra o sexismo, o racismo, a discriminação sexual, religiosa, a defesa do meio ambiente e todos os embates contra as desigualdades econômicas e pelo reconhecimento de grupos humanos que historicamente foram subalternizados.

Não obstante, a manutenção do Estado laico e, conseqüentemente, da liberdade religiosa, é amplamente protegida pelo ordenamento jurídico brasileiro. A efetivação da referida liberdade e a manutenção do Estado, por assim dizer, laico, tornaram-se um desafio, já que, no

cotidiano das intuições ditas laicas, entre elas a escola, ainda são notadamente identificados “[...] casos de intolerância religiosa com base na falta de compreensão da formação das práticas devocionais, no desrespeito às diferenças, no racismo estrutural e institucional.” (Moura, 2024b, p. 5). Portanto, ao que se explica, casos de intolerância religiosa também adentram na escola, tensionando, assim, o princípio da laicidade e a sua autoevidência nas instituições educativas que, formalmente, definem-se como laicas.

Portanto, observa-se que práticas violentas, não raramente, são perpetradas no espaço de escolarização, principalmente na forma simbólica. Sendo assim, a violência simbólica se projeta impulsionada pelo currículo que, por sua vez, preceitua o respeito às diversidades e às diferenças; porém, não tem sido suficiente na mediação de práticas pedagógicas isentas de discriminação ou preconceito. Sendo assim, ainda se observa que é principalmente no interior do dito currículo oculto que práticas e atos preconceituosos se manifestam. Segundo Moreira (2001), a desmistificação do currículo oculto demanda por um/a professor/a que se assume como um profissional transformador e reflexivo, que leve em consideração as diferentes dimensões da prática pedagógica. Observa-se, portanto, que, ao longo dos tempos, a teoria sobre o currículo atribui diferentes significados para a palavra currículo. Logo, verifica-se que predominam os que vinculam a concepção de currículo à ideia de conteúdos, bem como os que “[...] veem o currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a ideia de currículo como plano, como objetivos educacionais, como texto e [...] como quase sinônimo de avaliação.” (Moreira, 2001, p. 4). Sendo assim, o autor propõe que as políticas curriculares devam respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais, como condição para reconquistar a democracia e preservar a esperança. Prontamente, concebe o currículo como “[...] conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes.” (Moreira, 2001, p. 4).

Consequentemente, a teoria crítica contemporânea sobre o currículo depreende esforços focalizados na compreensão do currículo oficial, do currículo oculto e do currículo em ação, como também nos recursos pedagógicos “[...] e nas relações sociais estabelecidas na prática curricular, [procurando-se] entender como o conhecimento escolar tem contribuído para preservar relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e garantem os privilégios de outros.” (Moreira, 2001, p. 4). Para tanto, faz-se necessário ao enfrentamento desses processos excludentes, evidenciados em estados de angústias, desesperos, desesperanças, ódio, medo e violência que acometem os grupos sociais dos quais vozes são silenciadas e de quem direitos são flagrantemente desrespeitados. Para esse fim, considerando o papel estratégico da escola no enfrentamento a essa cultura do desespero e da desesperança,

também se faz imprescindível priorizar, na formação docente, o debate sobre as diferentes dimensões do currículo, procurando conciliar o currículo formal, o currículo oculto e o currículo em ação.

Portanto, grande parte da produção mais recente sobre a teoria crítica de currículo tem sido marcada pela perspectiva que concebe o currículo como instrumento privilegiado de construção e reconhecimento de identidade. Sendo assim, essa visão de currículo inclui planos e proposta (currículo formal), o que de fato acontece na escola e na sala de aula (currículo em ação), e as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aulas (currículo oculto) (Moreira, 2001). Sendo assim, a perspectiva crítica sobre o currículo assume, dentro dos seus pressupostos, que a prática pedagógica se encontra balizada pelo currículo formal, currículo oculto e pelo currículo em ação.

Neste capítulo, abordamos sobre a Educação de Jovens e Adultos, seus aspectos históricos e o atual contexto de juvenilização no qual se encontra inserida. Para, diante disso, explicarmos sobre o crescimento lento e gradativo do Sistema Educacional Brasileiro, e acerca do movimento dos educadores, para, finalmente, discorrermos sobre a caracterização da Educação de Jovens e Adultos, bem como sobre a Educação Popular, compreendida como uma teoria educacional capaz de orientar quaisquer processos educativos. Sendo assim, posteriormente, discorreremos sobre o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos e acerca dos desafios e tensões a serem enfrentados na construção de uma nova identidade pedagógica para educação de pessoas jovens-adultas, considerando as trajetórias escolares truncadas inseridas em contextos de exclusão social e negação de direitos relativos a esses sujeitos. Para assim, após pavimentado o caminho, melhor entendermos o cenário no qual se projetam os sentidos e as negociações de sentidos que conformam a laicidade na prática pedagógica, tendo-se em vista a perspectiva do nativo.

No próximo capítulo, desenharemos a cartografia da diversidade religiosa do povo brasileiro e explicaremos sobre suas implicações para a prática pedagógica em ambiente povoados por sujeitos que, por serem indiferentes à religião, simplesmente ‘desligam’, mas que afirmam que os/as estudantes que frequentam a escola no turno da noite são, na sua maioria, evangélicos/as e que cumprimentam os demais com ‘A paz do senhor’, mesmo assim convivem bem com todos. Para tanto, basta apenas respeitar. Também admitem que existem estudantes que praticam religião de terreiro – macumba –, sendo esses discretos, e supõem que eles não se identificam por medo de discriminação ou preconceito. Em seguida, apresentaremos o percurso da nossa pesquisa de campo, quem são nossos sujeitos e como se comportam frente ao religioso.

## 6 CARTOGRAFIA DA DIVERSIDADE RELIGIOSA DO POVO BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

No capítulo quinto, de forma sintética, traçamos a cartografia da diversidade religiosa brasileira, para, posteriormente, explicarmos sobre suas implicações para a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, em um ambiente povoado por sujeitos que, por serem, quem sabe, indiferentes à religião, simplesmente se ‘desligam’, mas que afirmam que os/as estudantes que frequentam a escola no turno da noite são, na sua maioria, evangélicos/as e que cumprimentam os demais com ‘A paz do senhor’. Esses sujeitos também admitem que existem estudantes que praticam religião de terreiro – macumba –, sendo, portanto, discretos, sigilosos, reservados, sentem-se alijados, e evitam falar em religião. Portanto, supõem que eles não se identificam por medo de discriminação ou preconceito. Em seguida, apresentaremos o percurso da nossa pesquisa de campo, quem são nossos sujeitos e como se comportam frente ao religioso. Prosseguiremos, portanto, com apresentação das análises dos dados coletados por meio de observações, análise de documento e entrevistas semiestruturadas.

**6.1 Nunca ouviu falar a palavra macumba.** Se for falar em religião, eu vou desligar. Eu não sei me ligar!

Sobre a cartografia da diversidade religiosa do povo brasileiro e suas implicações na prática pedagógica, observa-se que a diversidade brasileira decorre da sua formação sociocultural, dos processos migratórios, dos deslocamentos populacionais e das trocas culturais deles resultantes, bem como “[...] dos encontros e desencontros de povos e culturas.” (Moura, 2004 p. 7). “A maioria aqui, a gente pode ver, é mestiço, todos, mesmo aqueles que têm um aspecto branco e a pele mais clara, mas não é branco. E quando eu converso sobre isso, a maioria tem os pais que são, um é mais escuro, outro é mais claro, não sei o quê.” (Professora. Entrevista 5)<sup>52</sup>. Portanto, observa-se, nas expressões da professora, o total reconhecimento da diversidade étnico-racial do povo brasileiro, decorrente de encontros e desencontros de povos diversos e, não obstante, as suas implicações na prática pedagógica.

Consequentemente, na escola existe a compreensão de que a formação étnico-racial brasileira encontra sua gênese em uma diversidade de raças, a exemplo do índio, do negro, do

---

<sup>52</sup> No corpo deste trabalho, as entrevistas realizadas, no período de julho a agosto de 2024, na cidade Jaboatão dos Guararapes, serão citadas obedecendo às seguintes denominações: Gestor. Entrevista, Supervisora. Entrevista, Professor. 1, Aluno. Entrevista 1, seguidas dos demais indicadores numéricos. No final da tese, na seção dos anexos, encontram-se os roteiros e uma síntese dessas entrevistas.

européu, do asiático, e de que os processos educativos devem enfrentar o preconceito e a discriminação racial. Para tanto, deve-se esclarecer sobre a branquitude, como ela se constituiu e as suas consequências para as relações entre brancos e negros, em contextos de diversos processos de racialização<sup>53</sup>, seja ela positiva ou negativa.

À vista disso, segundo Monsma (2013), o passado escravista, por si só, não é suficiente para explicar a persistência da desigualdade racial entre negros e brancos, porque o racismo se reproduz nas interações cotidianas desses sujeitos. Portanto, não se pode presumir que toda e qualquer desigualdade racial é consequência do racismo, mas a continuação de tais diferenças a longo prazo sugere fortemente a operação de algum tipo de discriminação racial, porque existem exemplos de grupos humanos que foram estigmatizados e sofreram grandes desvantagens no passado, mas hoje estão em posição de igualdade com o resto da população.

Enfim, para o autor, é importante esclarecer a diferença entre racismo, racialismo, racialização e raça. Contudo, o racialismo consiste na crença na existência de raças biológicas e o racismo compreende as formas de racialismo que afirmam a superioridade de uma raça sobre outra e servem para justificar a dominação racial. Consequentemente, compreende-se por grupos étnicos as coletividades humanas de origem comum. Dessa feita, tendo-se em vista o exposto, observa-se a existência de consenso entre cientistas sociais e a grande maioria dos biólogos e geneticistas que raças biológicas não existem. Sendo assim, as raças existem somente como construções sociais, notadamente definidas pela interpretação social das diferenças físicas entre grupos humanos. Nessa acepção, raça é compreendida como um conceito que significa e simboliza conflitos e interesses sociais pela referência a tipos distintos de corpos humanos. Portanto, um grupo étnico compreende um conglomerado humano com uma identidade coletiva baseada na origem comum, real ou imaginada, com elementos culturais próprios – fronteiras étnicas – que o distingue dos demais grupos étnicos.

Não obstante, o racismo não é somente uma ideologia; por sua vez, também incorpora um aspecto do habitus. O habitus é a internalização das estruturas do mundo social na forma de disposições, categorias cognitivas e esquemas de ação, e a prática se gera pela transposição do habitus entre situações sociais homólogas. Sendo assim, o *habitus* racial

[...] consiste em categorias raciais de percepção dos outros e de si mesmo; um conjunto de relações entre essas e outras categorias, classificando as capacidades, tendências comportamentais e qualidades morais; disposições corporais e emoções [...] a respeito das pessoas assim categorizadas; e

---

<sup>53</sup> A aceitação da identidade negra pelos africanos e seus descendentes é uma forma de racialização defensiva, que facilita a resistência ao racismo. (Monsma, 2013, p. 7).

esquemas de ação a respeito delas. O habitus racial é internalizado pela experiência em um mundo social racializado e, como o habitus em geral, pode ser complexo e contraditório [...] (Lahir, 2005 *apud* Monsma, 2013, p. 7).

Consequentemente, no que se refere à diversidade religiosa presente no Brasil, o instituto Datafolha – Folha de São Paulo, com base em pesquisa realizada em 2019, publicou dados que revelam o perfil religioso dos brasileiros. O estudo apurou que 50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos, 10% não têm religião, 2% declaram-se praticantes da umbanda e candomblé e outras religiões afro-brasileiras, 1% de ateus, 0,3% de judeus e 2% de outras religiões (Balloussier, 2020).

No mais, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o estado de Pernambuco, em 2010, apresentava a seguinte configuração religiosa: 63,9% declaram-se católicos, 20,3% declaram-se evangélicos, 0,4% de declaram-se espíritas, 0,1% adeptos a religiões afro-brasileiras, 1,8% de praticantes de outras religiões, 0,01% de devotos das religiões asiáticas, sendo que 10,4% declaram-se sem religião (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010).

Sendo assim, por extensão, infere-se que os dados referenciados, por analogia, também se aplicam à realidade do município do Jaboatão dos Guararapes (PE/BR) no que se refere ao panorama da sua configuração religiosa em contextos de mutações, trânsitos e deslocamentos religiosos, conforme anteriormente descritos no corpo deste trabalho, cenário esse que se desloca para a escola e, em especial, para a Educação de Jovens e Adultos. Não obstante, Cecília Ritto (2012) projeta que, com a queda do número de católicos e o crescimento do número de evangélicos, possivelmente mantendo-se essa tendência, em 2040, católicos e evangélicos tendem à equiparação numérica. Consequentemente, mantém-se no país a hegemonia cristã, que, com ponderações, poderá se deslocar da denominação cristã católica para a denominação cristã evangélica.

O Brasil ainda é a maior nação católica do mundo, mas, na última década, a Igreja Católica teve uma redução da ordem de 1,7 milhão de fiéis, um encolhimento de 12,2%. [...] A tendência de redução dos católicos e de expansão das correntes evangélicas era algo esperado. Mas, pela primeira vez, o Censo detecta uma queda em números absolutos. Antes do levantamento de 2010, o quadro era apenas de crescimento de católicos em ritmo cada vez menor. Mantida essa tendência, em no máximo 30 anos, católicos e evangélicos estarão empatados em tamanho na população. Os números mostram uma redução acentuada de poder da Igreja Católica no país nas últimas décadas: a mudança foi lenta entre 1872 e 1970, com perda de 7,9% de participação no total da população ao longo de quase um século; e tornou-se acelerada nos últimos 20 anos, quando a retração foi de 22%. (Ritto, 2012).

Mediante o exposto, considerando os relatos dos professores e estudantes, definidos como nativos à escola, particularmente no espaço no qual desenvolvemos a nossa pesquisa, constata-se que o número de estudantes que se declaram cristãos católicos é menor do que o número de estudantes que se definem como cristãos evangélicos. Portanto, passemos ao relato da Gestora: “Eu observo que aqui a gente tem muito do segmento evangélico. Mas eu acredito que também tem os outros segmentos. Porque eu acho que uns evidenciam mais pelo jeito de se vestir, do jeito de falar, do que outros.” (Gestora. Entrevista). Em um contexto análogo ao da professora, o estudante faz a seguinte ponderação: “Se for botar na balança, aqui tem mais evangélicas. Se tiver aqui praticantes de religião de terreiro, essas pessoas são muito reservadas.” (Aluno. Entrevista 3).

Em conclusão, pode-se inferir que, como relatou o estudante, ‘após botar na balança’, tem-se como resultado que a maioria dos estudantes da EJA são, de fato, evangélicos de denominações diversas. Embora a quantificação desses sujeitos tenha escapado aos nossos propósitos durante o período que comparecemos à escola – jul. e ago. 2024 –, empiricamente, com certas ponderações, colocamo-nos de acordo com a afirmação do estudante: “Sabe por que eu percebo? Porque eu trabalho no cemitério. Aí tem [...] Até o jeito de se vestir eu percebo o que é.” (Aluno. Entrevista 4). Essa constatação, de certa forma, coaduna-se com a percepção da gestora quando destaca que os evangélicos se evidenciam “[...] pelo jeito de se vestir e pelo jeito de falar [...]” (Gestora. Entrevista). Por sua vez, outro estudante adentra na mesma compreensão: “Sim, porque muitas das vezes as pessoas evangélicas têm o hábito, perante a sua religião, de dar paz, então assim, o que a gente vê as pessoas se tratando com a paz do senhor.” (Aluno. Entrevista 6).

Posto isso, não há como negar que a diversidade acima quantificada adentra na escola. Portanto, importa-nos entender como a escola acolhe toda essa diversidade e como organiza a prática pedagógica no sentido de contemplá-la de forma isonômica; contudo, isenta de preconceitos e discriminações, constituindo-se assim em um lugar de acolhimento físico e emocional. Ao que se infere, a diversidade desafia a formação docente e a prática pedagógica; portanto, desse desafio podem surgir novas formas de caminhar, outros atalhos, a partir de uma mudança do foco do nosso olhar para, assim, melhor conhecermos e acolhermos a nós mesmos e aos outros, visto que o ser humano apenas ama aquilo que conhece.

Portanto, ao que se expõe, observa-se que, em contextos escolares, considerando o “[...] silenciamento dos debates sobre as religiões, as práticas afro-brasileiras, afro-indígenas ou afro-ameríndias são as mais prejudicadas.” (Moura, 2024b, p. 9). Como alternativas à superação do

referido silenciamento e da negação das identidades negras e indígenas, aponta-se como alternativa revisitar o currículo e a prática pedagógica à luz dos estudos das relações étnico-raciais, com vista a sua abordagem disciplinar, transversal e mista, associando disciplinaridade e transversalidade, conforme propõem as Diretrizes Curriculares para a (Re)Educação entre Diferentes Raças e Etnias e as Diretrizes Curriculares para o Ensino dos Direitos Humanos.

Para melhor compreender as relações entre negros e brancos no Brasil, há então a necessidade de trabalhar a categoria raça de forma ressignificada. Portanto, o conceito de raça, ao longo dos processos de ressemantização, passou a ser compreendido enquanto construção social, histórica e política. Consequentemente, também se passou a reconhecer que, embora do ponto de vista biológico sejamos supostamente todos iguais, contrariamente, “[...] no contexto da cultura, da política e nas relações sociais, a raça não pode ser desconsiderada: ela tem uma operacionalidade significativa.” (Silva, 2013, p. 9). Sendo assim, passa-se a observar que o conceito de raça utilizado atualmente nada tem de biológico, porque se encontra atravessado por ideologias que camuflam relações de poder e dominação. Prosseguindo, o conceito de etnia, por sua vez, tem natureza fluida, e compreende “[...] um conjunto de indivíduos que [...] têm um ancestral e uma língua em comum. Uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram em um mesmo território.” (Silva, 2013, p. 9).

Portanto, levando-se em consideração a especificidade das relações raciais brasileiras, nota-se o quanto o conceito de etnia é fluido e flexível e, sendo assim, pouco preciso para abraçar a complexidade das análises que caracterizam as vivências dos negros no Brasil. Ressalta-se, portanto, que, diante das dificuldades de compreensão dos conceitos de raça e etnia enquanto categorias analíticas, fez-se a opção pelo uso da expressão étnico-racial, na qual se imbricam os conceitos de raça e etnia, para, dessa forma, melhor se entender a relação entre brancos e negros.

Tendo-se em vista o exposto, registra-se que essa é a concepção que adentrou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assentes em políticas de reparações, de reconhecimento e valorização por meio de ações afirmativas (Parecer, CNE/CP 3, 2004). Sendo assim, propõe que o currículo seja abordado na perspectiva mista, coadunando disciplinaridade e transversalidade. Portanto, ainda determina que o calendário escolar deve incluir o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’, que, em 2023, foi transformado em feriado nacional pela Lei n.º 14.759/2023, em homenagem ao líder negro Zumbi dos Palmares, melhor dizendo, com a devida licença poética, ‘Zumbi do Brasil’. Sendo assim, a Lei n.º

10.639/2003, determina que o conteúdo programático destinado à Educação para as Relações Étnico-Raciais deve contemplar:

“[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003).

Não obstante, a Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou em Convicções de Outras Ordens, com fundamento nos princípios da dignidade e no da igualdade entre os seres humanos, conclama os Estados Nacionais, para que, em regime de cooperação e solidariedade mútua, busquem a promoção universal e a efetiva consolidação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais de todos/as, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião. Sendo assim, de acordo com o entendimento da referida Declaração, a liberdade de religião ou a de convicções deve ser integralmente garantida e respeitada.

Para tanto, torna-se necessária a promoção da tolerância e do respeito nas questões relacionadas com a liberdade de religião e de convicções, não permitindo, assim, o uso das religiões ou de outras convicções para fins incompatíveis com os princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana. Consequentemente, a referida convicção também contribui para a paz, justiça social e amizade entre os povos.

Nesse entendimento, postula-se que todas as formas de preconceitos ou atos discriminatórios se constituem em ofensa à dignidade da pessoa humana. Assim, sobre a discriminação entre os seres humanos, dispõe o art. 3º da referida Declaração: “A discriminação [...] por motivos de religião ou de convicções constitui uma ofensa à dignidade humana [...] e deve ser condenada como uma violação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais [...]” (ONU, 1981).

Consequentemente, assegura-se o direito à criança, por extensão a todas as pessoas com base no postulado da educação ao longo da vida – do berço ao túmulo – ao acesso à educação em matéria de religião, de acordo com seus desejos e opções, com fundamento na supremacia do interesse da criança e no princípio da liberdade de consciência para os demais, independentemente da idade.

Logo, tem-se como necessárias “[...] reflexões sobre uma educação antirracista e uma formação que respeite a diversidade religiosa, promovendo sentidos para uma coexistência

fundamentada em uma leitura histórico-cultural das religiões [...]” (Moura, 2024a, p. 10), por meio da qual se torna possível o estudo das religiões como uma invenção histórica e, por sua vez, inserida na cultura. Sendo assim, a coexistência<sup>54</sup> se caracteriza pela existência simultânea de pessoas, etnias ou povos diferentes que coabitam, ao mesmo tempo, em único território. No mais, observa-se ainda que a coexistência de pessoas de raça, etnias, religiões, orientação sexual, entre outras, em especial no espaço público estatal, é para a escola um desafio permanente, principalmente quando submetida aos paradigmas dos direitos humanos e, por extensão, da Educação em Direitos Humanos, quando se propõe ao enfrentamento de quaisquer formas de discriminação ou preconceito.

Ao que passaremos a expor, parece-nos que o estudante compreende os preceitos que norteiam o documento internacional destinado ao enfrentamento da discriminação, especialmente no que ele se reporta à discriminação religiosa: “[...] eu trato todos de igual para igual. [...] Cada um tem a sua religião. Então, a gente tem que respeitar a religião de cada um.” (Aluno. Entrevista 3). No mesmo sentido, a professora destaca o diálogo enquanto estratégia para se enfrentar a discriminação e o preconceito no ambiente escolar. Assim declara: “[...] eu acho que quando, independente do ambiente, tendo respeito pela religião do outro, sabendo ouvir e se colocar de uma forma mais positiva, é o importante.” (Professora. Entrevista 1).

Portanto, a coexistência se refere à possibilidade e ao direito de pessoas ou grupos humanos diferentes e diversos (con)viverem em paz e harmonia. Sendo assim, perfaz um esforço permanente, com implicações mútuas nos processos de reconhecimento que as pessoas elaboram sobre si e sobre os outros, na perspectiva do inter-humana (Eu e Tu; Eu-Tu-Ele; Nós), na qual a vida é concebida enquanto o espaço do encontro entre os diferentes e os diversos.

Atualmente, os estudos sobre as religiões sofrem deslocamentos no sentido de incorporar ao debate outras religiões identificadas como não cristãs, dando-se visibilidades às “[...] observações de grupos pouco trabalhados no ambiente escolar, a exemplo dos *Hare Krishna*, muçulmanos, as religiões afro-brasileiras ou afro-ameríndias.” (Moura, 2024a, p. 12).

---

<sup>54</sup> A coexistência pacífica, cuja afirmação resultou no Tratado de Panchsheel (1954), determinando aos Estados a não interferência nos assuntos internos de outros e o respeito pela integridade e soberania da unidade territorial uns dos outros, perfaz uma doutrina embasada em conjunto articulado de cinco princípios, que intencionam orientar relações entre governos de Estados soberanos. Os cinco princípios, conforme o declarado no referido Tratado, consistem no respeito mútuo pela integridade e soberania territorial uns dos outros, não agressão mútua, não interferência mútua nos assuntos internos uns dos outros, igualdade e benefício mútuo, e o da coexistência pacífica. Cinco Princípios da Coexistência Pacífica. Disponível em: Cinco Princípios da Coexistência Pacífica – Wikipédia, a enciclopédia livre. Acesso em: 7 nov. 2024.

Da mesma forma, os ditos deslocamentos também possibilitaram estudos de “[...] outros espaços de devoção, cultos e negociações com o sagrado enquanto rito ou venerável a uma religião.” (Moura, 2024a, p. 12). Dessa feita, o estudo de outros espaços tidos como sagrados desenvolve-se em contextos de negociações e intercâmbios que possibilitam as suas coexistências no mesmo espaço e tempo. Portanto, compreende-se que o conhecimento de que as religiões são diversas, segundo o autor, e “[...] que se utilizam de aspectos culturais e que são resultados das construções sociais de cada grupo, colabora com a elaboração de uma visão de mundo plural por parte dos discentes.” (Moura, 2024a, p. 12). Consequentemente, por extensão, a mesma compreensão também se aplica aos docentes que, para contribuir com a construção plural de mundo dos discentes, também precisam de conhecimentos sólidos sobre as religiões, sobre a diversidade religiosa e como elas se apresentam na escola, para, por meio da intervenção pedagógica, promover espaços de aproximação e diálogos intra e extrarreligiões. “Reconhecer a diversidade do outro é entender que a crença individual não pode ser utilizada como argumento para a legitimação de uma superioridade, construção de mundo isolado ou para disputas de espaços.” (Moura, 2024a, p. 13). Nesse sentido, é que o Estado brasileiro protege, no seu escopo normativo, o proselitismo como direito; porém veda sua prática na escola. Portanto, como o proselitismo encontra abrigo no direito à liberdade de expressão e no direito à livre manifestação do pensamento, entende-se, portanto, que a sua manifestação nos espaços públicos poderá atingir (ou não) o direito de terceiros. Por conseguinte, a pluralidade religiosa pressupõe a coexistência livre e harmoniosa entre as religiões e pessoas crentes e não crentes.

Neste trabalho, compreendemos a educação como prática social que se desenvolve nos diferentes espaços de convivência humana e que se especializa nas instituições de ensino, onde se desenvolve mediada pelo currículo. O ensino, por sua vez, passa a ser compreendido como meio privilegiado mediante o qual a educação formal se desenvolve. A escola como espaço de acolhimento físico-emocional e de exercício de direito e, em especial, o direito de aprendizagem, ao passo que o currículo corresponde ao conjunto das experiências de conhecimento que a escola oferece aos/às estudantes.

Aconselha-se, portanto, ao/à educador/a, promover, por meio da compatibilidade religiosa, a problematização dos conceitos acerca das religiões, desviando-se, desse modo, da possibilidade de hierarquização entre elas, para, mediante o diálogo, mostrar para os/as estudantes que as religiões não existem sozinhas, visto que são construídas historicamente e representam uma determinada cultura e, por assim ser, apresentam particularidades. Arrematando, Oliveira (2024, p. 24) defende que a promoção da compatibilidade religiosa nos espaços de escolarização significa problematizar “[...] o conceito de religião, evitando, assim,

uma hierarquização das tradições religiosas [...]”, destacando no diálogo que as religiões não existem sozinhas. Sendo assim, acentua o autor que, desde a sua origem, a República brasileira, na sua constituição, cedeu espaços ao Cristianismo. Portanto, postulou a separação entre Igreja e Estado, mas sua postura nunca foi anticlerical, vigorando, assim, a separação formal, mas o Estado não se afastou da religião. Acrescenta ainda que ações violentas praticadas em desfavor das religiões indígenas e africanas remontam à colonização e aos processos de conversões forçadas de índios e negros ao Catolicismo. Portanto, considera que ações violentas, envolvendo religiões no Brasil, são antigas. Não obstante, atualmente, observa-se um crescimento dessas violências, dessa vez por meio de

[...] discursos que apresentam seus valores em contraposição à crença alheia. [...] Nesse processo de radicalização [...] não cabe apenas lutarmos apenas pelo combate à intolerância. É necessário [pensar] em políticas de compatibilidades na problematização do conceito de religião. (Oliveira, 2024, p. 23).

Consequentemente, testemunha-se que as religiões e os movimentos religiosos se constituem por contatos e processos de interações recíprocas com os demais. Portanto, por meio desses contatos, também são moldadas práticas as quais funcionam na desconstrução de estereótipos, práticas essas que, por sua vez, em uma atitude de aproximação cultural, enfatizam a pluralidade e a complexidade desses movimentos religiosos. Segundo o autor, torna-se indispensável o abandono da dicotomia tolerância-intolerância, para que se adentre na reflexão das compatibilidades possíveis (Oliveira, 2024).

Por conseguinte, a escola também enquanto espaço sociocultural de formação humana, que se desenvolve por meio do currículo, que, por sua vez, engloba o conjunto das experiências vivenciadas no interior da prática educativa, também possibilita a construção de identidades. Contrariamente, a escola que se desenvolve na perspectiva do conhecimento eurocêntrico, tendo “[...] entre seus valores a necessidade de negar histórias e sujeitos, sem perceber e acolher as diversidades [...]”, Moura, (2024b, p. 35), precisa ser repensada com e a partir desses novos sujeitos que adentram no seu cotidiano. Portanto, a superação de etnocentrismo demanda esforços docentes e, no mais, de todos que compõem a escola, no sentido de realinhar a prática pedagógica, para, assim, contemplar o desenvolvimento da alteridade e da promoção da compatibilidade acerca das diferentes visões de mundo. Portanto, no interior dos espaços educativos, muitas discussões que têm como substrato as diferentes religiões ainda são silenciadas, principalmente quando se referem “[...] ao candomblé, à umbanda [e ao]

espiritismo. [...] [Posto isso, observa-se que] as religiões de terreiro possuem pouca visibilidade em sala de aula.” (Moura, 2024b, p. 37).

Portanto, corroborando com a afirmação do autor, destacamos a narrativa da professora, quando afirma que, na comunidade escolar, existem estudantes que praticam religião de terreiro: “Eu sinto falta de alguém nesta escola, [...] eu nunca vi [...] nenhum aluno usando tipo um turbante. [...] Aqui eles não se identificam. É uma questão de medo. De medo de não serem aceitos, e infelizmente acontece de não serem aceitos. Mas eu acho que tem [...]” (Professor. Entrevista 1).

Com relação à presença na escola de estudantes de religião africana, afro-brasileira ou indígena, melhor compreendidos quando utilizamos o termo macumba, todos os/as professoras e estudantes entrevistados/as afirmaram que esses sujeitos existem, sendo que arrematam que eles são discretos, ficam escanteados, incomodam, geram conflitos, por isso não assumem as suas identidades religiosas na escola, temem discriminação ou preconceito por não praticarem a ‘religião certa’, são demonizados e chamados de macumbeiro pelas mídias.

Por isso que fica dizendo macumbeira, não sei o quê. Na sala de aula, a gente vai tirar isso numa conversa. Uma religião respeita a outra. Mas que existe, sim. Mas que a gente tem que saber lidar com esse contexto sem bater, porque se a gente vai bater muito de frente, fazer e acontecer, vai virar quase uma guerra. Então você tem que falar naturalmente e muitos começam a concordar e pronto. [...] A maioria aqui, a gente pode ver, é mestiço, todos, mesmo aqueles que têm um aspecto branco, a pele mais clara, mas não é branco. Então, eu vejo que é mais deboche, brincadeira, não sei o quê, e que essa idade tem muito isso. E quando eu converso sobre isso, a maioria tem os pais que são, um é mais escuro, outro é mais claro, não sei o quê. (Professor. Entrevista 6).

Prosseguindo, desta vez com o relato da gestora, que reitera ser perceptível a presença de estudantes adeptos das religiões de matriz africana e afro-brasileira, portanto, ao declinar que eles são discretos, que a afirmação de suas identidades religiosas pode gerar conflitos, acaba esclarecendo sobre a invisibilidade desses sujeitos e dos seus respectivos pertencimentos religiosos.

Muito dificilmente, mas eu já percebi. [...] quando a gente tem alguns eventos que tratam da cultura pessoas que se engajam mais quando tem alguma dança que se reporta um pouco às religiões africanas, mas assim, muito pouco, muito discretamente. Eu acredito que eles sejam mais discretos do que as outras religiões. Eu acho que como a gente tem um público que aparenta mais ser evangélico, acho que também para não gerar conflito. Eu não sei por que na mídia, geralmente, tem programas que procuram propagar, de uma forma,

assim, como se fosse um discurso a religião certa é essa. Aí, as outras ficam um pouco mais escanteadas. (Gestora. Entrevista).

Os estudantes entrevistados também discorrem com formações discursivas que se aproximam das narrativas de professores/as quando se reportam às suas múltiplas identidades religiosas. Assim, expressam que, mesmo sendo discretos, recatados, esses estudantes que praticam macumba apresentam marcadores – ‘sinais’ – que os identificam. Embora, só percebem aqueles/as que têm conhecimentos ou vivências na ‘macumba’. “Eu não tenho preconceito, porque também eu já vivi nesse meio. Antes de eu ser evangélico, eu era católico. Depois gostei de uma menina que vivia na umbanda. Eu saía de Bola na Rede e ia pra Jaboatão e ia pra lá pra os cultos de lá.” (Aluno. Entrevista 7). Outro estudante revelou que, por trabalhar em um cemitério, a partir dos rituais presentes nos funerais que acompanha, apreendeu a identificar os praticantes de religiões africanas com facilidade.

Eu trabalho no cemitério. Aí até pelo jeito de se vestir eu percebo o que é. Você percebe pela fita que elas carregam aqui – apontou para o braço – tem umas que carregam entocada e vestem sempre branco, elas são as de religião do terreiro e eles sempre se apresentam assim nos funerais. É todo de branco e quando entra no cemitério, ele entra de costas e quando sai fica jogando assim [...] (gesticulou) que nem assim, se limpando e jogando, aí eu fico só olhando ele [...] (Aluno. Entrevista 4).

Posto Isso, notadamente, esses sujeitos denominados genericamente por macumbeiros tendem a ser invisibilizados e silenciados pela escola; porém, no cotidiano, são percebidos por seus pares mediados por conhecimentos que são produzidos nos seus diferentes espaços de convivências. Assim, esses conhecimentos outros, quando em diálogo com o conhecimento escolar, acabam por delatar uma escola que se fechou nela mesma e, nos seus múltiplos silenciamentos, acaba por silenciar pessoas e, no mais, nega ainda a diversidade nelas presentes, quando interceptados nos seus jeitos de ser, de crer, de pensar e agir. Sendo assim, os relatos corroboram com as constatações realizadas por Moura (2024b) quando afirma que as religiões de matriz africana e afro-brasileira são invisibilizadas; dessa forma, são as mais prejudicadas pela escola que, agindo assim, contribui para potencializar e perpetuar preconceitos que podem, inclusive, desaguar para os crimes de racismo e injúria religiosos.

Sendo assim, o mesmo autor propõe que, por meio das interseções e negociações presentes nas diversas ‘culturas religiosas’ e pelo diálogo profícuo entre as diversas religiões, embasados em uma pedagogia que respeite as diferenças e as diversidades, possa-se questionar

o conceito de tolerância, a partir da reflexão sobre a compatibilidade e a coexistência, pautando-se, portanto, nas seguintes diretrizes:

[...] toda a religião tem singularidades culturais e importância histórica; as religiões possuem igualdade e não podem partir de uma hierarquização; em sala de aula o estudo sobre as religiões deve ser realizado de modo teórico e conceitual evitando um ensino devocional e proselitista de determinados grupos, pois as escolas não são espaços para o ensino de práticas devocionais [...] (Moura, 2024b, p. 43).

Portanto, configura-se como inadiável a exigência de repensar a prática pedagógica, para, e a partir de um esforço coletivo e cooperativo, tomar novos rumos, ancorados no que há de permanente nos processos educativos, para assim decantar suas impurezas, talvez resquícios do etnocentrismo, e questionar a tolerância com base em reflexões sobre a coexistência e a compatibilidade religiosa, de modo a reconfigurar a escola como espaço de acolhimento físico-emocional e exercício de direitos. Sendo assim, com fundamento na perspectiva crítica dos direitos humanos, questionar falsos universalismos, tendo-se em vista a superação de condicionamentos de diversas ordens – econômico, social, cultural e pedagógicos – que truncam a efetivação desses direitos. Consequentemente, a partir da Educação em Direitos Humanos, compreendida como um complexo de práticas pedagógicas alicerçadas nos direitos humanos, quiçá reencantar a escola para que possa, assim, acolher as diversidades e as diferenças, não mais como uma opção, mas como uma obrigação, tendo-se em vista que as diversidades as diferenças emergem no panorama dos direitos humanos como direitos.

## **6.2 Trajetórias escolares truncadas inseridas em contextos de exclusão social e negação de direitos**

Segundo Arroyo (2005), o momento presente revela alguns pontos promissores para a EJA. Entre eles, destaca-se a sua emergência como um campo específico de responsabilidade pública estatal. No interior desse campo de responsabilidades público-estatais, as universidades e os centros de pesquisa e de formação assumem os jovens e adultos e seus processos de formação como foco de investigação e de reflexão teórica, potencializando, assim, a modalidade de ensino nos campos do ensino, pesquisa e extensão, com especial atenção para a formação de professores. Verifica-se também a institucionalização de estruturas gerenciais específicas nos sistemas ensino em todos os seus níveis. Ainda nesse processo de

reconfiguração da EJA, o autor destaca, entre eles, como o mais promissor, a consolidação de um corpo de profissionais com habilidades e competências próprias para, assim,

[...] dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta. [...] [Atualmente] é mais fácil encontrar produção teórica e material didático específicos para esses tempos educativos. Entretanto, o que há de mais esperançoso na configuração da EJA [...] é o protagonismo da juventude. [...] [Sendo assim, a] EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas. (Arroyo, 2005, p. 20).

Ainda, por outro lado, verifica-se a preocupação por parte de entidades da sociedade civil com adolescentes-jovens, jovens e adultos que tiveram seus percursos escolares acidentados, mas, mesmo assim, têm direito à Educação Básica. À vista do exposto, observa-se que essas organizações da sociedade civil desenvolvem propostas educativas para esses sujeitos. Portanto, tem-se que uma diversidade de coletivos capitaneados por essas entidades formalizam compromissos no sentido da promoção de processos formativos para adolescentes-jovens, jovens e adultos. Dessa vez, esses processos educativos não mais se configuram como campanhas, programas, projetos, ou ações assistencialistas. Possibilita-se, assim, um tratamento “[...] mais profissional [que] está se consolidando como indicador de que tanto o Estado quanto a sociedade em seus diversos atores são mais sensíveis aos jovens e adultos e a seus direitos à educação.” (Arroyo, 2005, p. 20).

Sendo assim, corroborando com Arroyo (2005), espera-se que este trabalho, de natureza interdisciplinar, construído nas interfaces com saberes sobre a Educação, a Pedagogia, o Direito, os Direitos Humanos e com as Ciências da Religião, e, por extensão com as demais Ciências Sociais, possa trazer contribuições ao dito processo de reconfiguração da EJA, no sentido de estimular essa modalidade de ensino para que se configure e se fortaleça como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas.

Sobre as juventudes, reitera-se que, no Brasil, os jovens emergem com sujeitos de direitos com estatuto jurídico próprio a partir da aprovação do Estatuto da Juventude, Lei n.º 12.852/2013 (Brasil, 2013), que considera como jovens as pessoas entre quinze e vinte e nove anos de idade. Não obstante, observa-se que o marco normativo se encontra fortemente vinculado à idade cronológica, diga-se necessária, mas não suficiente, para caracterizar um grupo humano diverso e, por sua vez, incurso em realidades social, econômica e cultural distintas.

Portanto, para além da idade cronológica, arremata-se que, ao longo dos tempos, a juventude foi concebida unicamente como uma etapa provisória, sendo assim preparatória para a vida adulta. Portanto, nas últimas décadas, a juventude

[...] vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura... Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação. (Arroyo, 2005, p. 21).

Prosseguindo, assevera-se que o novo contexto, no qual se apresentam e se constituem as juventudes, necessariamente marcará as políticas educacionais a elas dirigidas, partindo-se do reconhecimento das especificidades desse tempo humano, social, cultural e, sobretudo, tempo de direitos. Com base nessa perspectiva, no corpo deste trabalho, a partir das formulações de Arroyo (2004), em *Imagens Quebras: trajetórias e tempos de alunos e mestres*, assumimos que a EJA, além de respeitar as condições de vida e de trabalho dos/as estudantes, também deverá respeitar os seus respectivos tempos humanos. Nesse cenário, observa-se o deslocamento de sentidos, no qual a finalidade da EJA desvincula-se da mera suplência – suprir carências de escolarização –, ao se projetar na direção da garantia de “[...] direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam.” (Arroyo, 2005, p. 21).

Assim, concebe-se o direito à educação como um direito que acompanha o sujeito ao longo da vida, ‘do berço ao túmulo’, e a escola como espaço privilegiado de exercício de direitos, que, nas suas conexões com a cidadania, também se vincula às lutas pela efetivação de direitos conquistados, ampliação desses direitos e conquistas de novos direitos. Nessa abordagem, a Educação em Direitos Humanos integra o amplo direito à educação, consolidando-se como campo específico do conhecimento sobre a educação e sobre os direitos humanos, com vistas à afirmação do sujeito de direito por meio do conhecimento do direito, dos mecanismos destinados à sua proteção e promoção, inseridos nos diversos contextos – jurídicos, econômicos, sociais, culturais e pedagógicos – que ensejam a construção e ampliação de novas formas de inclusão social.

Quem são esses sujeitos jovens-adultos? Como a escola vê esses jovens-adultos? Portanto, para uma melhor compreensão desses sujeitos, tem-se a compreensão da história social da juventude como um campo promissor para o conhecimento da juventude e da vida adulta, suas respectivas configurações, a partir das especificidades desses sujeitos concretos, de como vivenciam esses tempos humanos, para assim melhor configurar políticas públicas para

a EJA. Para tanto, faz-se necessária a inversão da lógica para se pensar a escola e a prática pedagógica a partir das características desses sujeitos, de maneira a dismantelar a lógica que olha primeiro para dentro da escola, para que pense a sua prática não a partir do aluno que ela deseja, mas a partir do aluno que ela tem e nela deposita esperanças. Em contextos dos jogos semânticos, como promover o trânsito do ideal para o real? Como realizar esse deslocamento, com e a partir da realidade desses sujeitos? As respostas a essas perguntas apontam possibilidades para a construção de uma nova institucionalidade para EJA. Portanto:

Essa mudança de olhar sobre os jovens e adultos será uma pré-condição para sairmos de uma lógica que perdura no equacionamento da EJA. Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. (Arroyo, 2005, p. 24).

As pautas de reivindicações inseridas nos movimentos sociais contemporâneos chamam a atenção para as trajetórias desses jovens-adultos populares também no contexto de suas trajetórias coletivas, visto que esses jovens-adultos, na sua maioria, são pobres, habitantes das periferias urbanas, desempregados, subempregados em atividades econômicas informais, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares, os quais fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. Conseqüentemente, o nome genérico Educação de Jovens e Adultos tende a ofuscar essas identidades coletivas.

Sendo assim, tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. “Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização.” (Arroyo, 2005, p. 29). Nessa acepção, a EJA pode ser compreendida nos contextos das políticas afirmativas de direitos sociais e coletivos, historicamente negados. Portanto, suas trajetórias sociais e escolares incompletas não significam inércia desses sujeitos diante dos “[...] tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens.” (Arroyo, 2005, p. 25).

No que se refere ao direito à , as trajetórias individuais e coletivas desses sujeitos devem ser assumidas a partir da perspectiva de que seus direitos foram historicamente negados e, assim, demandam por reparação, o que passa pela pedagogia e pela docência. Para tanto, faz-se necessário ampliar o campo de visão da pedagogia e da docência para que possam perceber

as diversidades presentes nesses estudantes como uma riqueza propulsora de práticas pedagógicas inovadoras centradas em outros sujeitos que, tensionando o espaço de escolarização, ousam frequentar e permanecer na escola para completar o seu ciclo de escolarização. Sendo assim, a escola para esses coletivos humanos é signatária de esperança, essa própria aos que lutam e não apenas esperam.

“Os jovens e adultos que voltam a estudar, carregam expectativas e incertezas à flor da pele.” (Arroyo, 2005, p. 42), visto que as suas relações com a escola foram sempre tensas. A referida tensão resulta da rigidez excludente e seletiva que torna inviável os pertencimentos e os percursos de jovens-adultos de classe popular na insistência de permanecer na escola. Portanto, a EJA se apresenta como uma alternativa para acolher aqueles/as “[...] que não conseguiram fazer seu percurso nessa lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar.” (Arroyo, 2005, p. 48). Sendo assim, esses sujeitos chegam à escola pública como “[...] náufragos ou vítimas do caráter pouco público de nosso sistema escolar [que apenas] será público quando adaptado às condições de vida em que o povo pode exercer seus direitos.” (Arroyo, 2005, p. 48).

Tendo-se em vista que a sempre sobreviveu aos sistemas escolares, arremata-se que a EJA “[...] avançará na sua configuração como campo público de direitos à medida que o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência.” (Arroyo, 2005, p. 49).

Entretanto, esses estudantes jovens-adultos não abandonam a escola por acidentes ocasionais. Na maioria das vezes, deixam a escola pelos mesmos motivos que levaram a desistência dos seus pais e avós, com os quais carregam juntos histórias coletivas por sua vez inseridas em contextos raciais, de gênero, etnia e classe social. Sendo assim, quando desprovida dessa identidade coletivas, “[...] a EJA não passa de uma mera oferta de oportunidades pessoais perdidas.” (Arroyo, 2005, p. 30).

Segundo Feldmann, Pereira e Miranda (2020), os sujeitos jovens e adultos são dotados de valores, experiências, vivências e culturas que, por muitas vezes, ainda são invisibilizados pelos processos educativos. Portanto, defendem que a diversidade cultural com as quais eles se apresentam à escola deve ser contemplada nos seus processos de aprendizagem. Com base em pesquisas, as autoras constataam que estudos abordando as relações entre cultura e interculturalidade na EJA ainda são escassos.

No mesmo contexto, esclarecemos que, na nossa intenção de pesquisar sobre a laicidade na Educação de Jovens e Adultos, tomando-se como referências os princípios aos quais se vincula a Educação em Direitos Humanos e, entre eles, destacar a laicidade na educação como

uma dimensão do amplo direito à educação, também constatamos uma escassez de estudos e pesquisas dirigidos à identificação das múltiplas relações entre educação, direitos humanos e laicidade, no contexto da prática pedagógica, sobretudo no que se refere também à Educação de Jovens e Adultos. Essa ausência é mais destacada no tocante à falta de estudos sobre como se efetiva a prática pedagógica nos contextos de mediação entre os discursos seculares e religiosos, tendo-se em vista uma convivência harmônica, não violenta, entre não crentes e crentes.

Prosseguindo, tem-se que: “A cultura está presente em todos os lugares que frequentamos, vivenciamos, se faz atual, é real, dinâmica, dialógica, representa seu povo, sua gente, sua forma de viver, de expressar-se, e conviver.” (Feldmann; Pereira; Miranda, 2020, p. 159). A cultura, por sua vez, por meio do tempo e do espaço, adquire diversas formas. Nesse sentido, a diversidade cultural “[...] constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.” (Feldmann; Pereira; Miranda, 2020, p. 159). Conseqüentemente, nas circunstâncias em que se desenvolvem os processos educativos, em contexto escolar, esses processos se encontram intercalados à dimensão cultural “[...] e se constituem em um espaço social formado por complexas redes de interações, apresentando uma multiplicidade de significados, de gêneros, etnias, religiões, valores, culturas.” (Feldmann; Pereira; Miranda, 2020, p. 159). Portanto, uma autêntica Educação de Jovens e Adultos só será possível por meio da valorização das culturas que acompanham seus sujeitos que, nas suas andanças, atribuem sentidos à educação e nela depositam esperança de uma vida melhor.

Vivemos e construímos nossas aprendizagens entre culturas, embebidos por essa diversidade que nos afeta e nos constitui. Precisamos perfilhar que os alunos e alunas da EJA possuem patrimônios culturais relacionados às suas narrativas, suas vidas em comunidades, aos grupos sociais a que pertencem, ao contexto em que vivem. (Feldmann; Pereira; Miranda, 2020, p. 159).

No que se refere à interculturalidade no ambiente escolar, notadamente atua como um dispositivo pedagógico que se realiza como mecanismo que possibilita aproximar culturas diversas. Sendo assim, por meio do diálogo intercultural se definem as condições de suas coexistências, hibridizam-se, e, nas suas fendas, são produzidas outras culturas, essas abertas a novas incorporações, mais justas e inclusivas. Portanto, da educação intercultural, em especial no contexto da Educação de Jovens e Adultos, depreendem-se as possibilidades de superação de diversas formas de etnocentrismo, por considerar a educação na sua globalidade, assegurando, assim, que a educação destinada

[...] aos trabalhadores, excluídos do processo educacional, os de classes menos favorecidas, correspondam às suas necessidades específicas. Pode proporcionar aos jovens e adultos a compreender que conviver com as diferenças, valorizar culturas, a diversidade, as diferenças é uma possibilidade de construção de conhecimento e de Com-vivência, ou Viver-Com. [...] [Logo, a] educação intercultural busca valorizar a diversidade sociocultural, a possibilidade de diálogo, da humanização nas relações, da convivência e junção entre culturas, valores, religião. Criando-se uma cultura de paz, de empatia ao outro, de tolerância, o respeito ao outro e à diversidade. (Feldmann; Pereira; Miranda, 2020, p. 159).

Prosseguindo, Silva (2013), em artigo sobre a (in)visibilidade da juventude negra e o sentimento ‘fora do lugar’, define como objetivo identificar, a partir dos sentidos, os significados atribuídos pelos/as jovens estudantes negros/as aos processos de escolarização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sendo assim, o que significa o sentimento de ‘estar fora do lugar?’ Portanto, observa-se que o ‘estar fora do lugar’ pode ser caracterizado por um conjunto de características que incidem sobre a população autodeclarada negra ou parda. São elas: “[...] a condição socioeconômica, os preconceitos sociais e raciais e as mais diversas situações-limite que o/a jovem negro/a morador/a de periferia dos grandes centros urbanos vivencia todos os dias no seu cotidiano.” (Silva, 2013, p. 12).

Sendo assim, ‘estar fora’ significa estar em um lugar que ainda não foi plenamente conquistado, entrar à força, pelas brechas de um sistema que foi construído para outro, que sempre esteve e está dentro. Portanto, os direitos humanos das várias gerações ou dimensões, para as pessoas negras e pardas precisam ser ressemantizados, para assim ganhar outros contornos no trânsito da igualdade formal à igualdade real, quiçá, nessa transgressão, seja possível trazer todos para dentro. Reverter a lógica de subalternização desses grupos humanos talvez não seja fácil. Porém, essa reversão para se tornar possível, necessariamente, demandará da escola práticas pedagógicas voltadas para afirmação da dignidade humana nos seus diferentes contextos, desde a fila que se faz para servir a merenda, passando pela escolha do livro didático e chegando à seleção de conteúdos a serem vivenciados em sala de aula. Assim, enfrentar o currículo oculto - que, por ser oculto, esconde as múltiplas realidades das quais resulta o sentimento de ‘estar fora’ – é imperioso.

Para tanto, tem-se como necessário ponderar sobre “[...] a diversidade, o pertencimento de gênero, de raça, classe social, religião, localização histórico-geográfica, de diferentes níveis de deficiência, de orientação sexual, de história de vida, que tanto os jovens quanto os adultos estudantes possuem [...]” (Silva, 2013, p. 1).

Inicialmente, tratada no âmbito de campanhas, programas ou assemelhados, a Educação de Adultos é concebida como medida compensatória, como suplência, posteriormente convertida em lutas populares pela alfabetização de adultos, afirmando-se atualmente como o “[...] direito à vivência da vida adulta, como um importante ciclo de formação humana [...]” (Silva, 2013, p. 5). Esse caminho percorrido é marcado por uma trajetória de lutas consideradas por docentes e discentes como tensas, caracterizadas por avanços e recuos. Não obstante, os percursos sócio-históricos que alçaram a Educação de Jovens e Adultos a uma modalidade de ensino são marcados por enfrentamentos, lutas, embates políticos e pedagógicos, assim, constituindo-se como um direito autoconquistado. Portanto, os sujeitos da educação de jovens e adultos

[...] possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e de orientação sexual diversos. Juventude e vida adulta na EJA apresentam especificidades e são marcadas pela diversidade. Essas questões não são discutidas nos textos legais e encontram-se abordadas de forma ainda muito incipiente pelos próprios teóricos do campo. (Silva, 2013, p. 7).

Em conclusão, observa-se que os/as estudantes jovens-adultos autodeclarados/as negros – pretos e pardos – apresentam uma trajetória escolar mais acidentada em contraposição aos jovens e adultos que se autodeclararam brancos. Portanto, indicadores como distorção idade/série, a evasão escolar e o processo de inclusão subalterna, exclusão por dentro, inclusão-excludente e inclusão perversa, assim como vêm sendo definidos pela literatura produzida no campo pedagógico, nas suas várias feições, afetam, de maneira mais direta, alguns segmentos sociais, em especial a população negra e parda. Ao que se expõe, verifica-se que os/as estudantes da EJA, são, na sua maioria, negros/as ou pardos/as.

Os dados divulgados pelo IBGE (Rodrigues, 2023) comprovam queda do analfabetismo no Brasil, quando em 2016, 6,7% da população não sabiam ler e escrever, decaindo, assim, para 5,6% em 2022, o que faz refletir queda do analfabetismo em todas as faixas etárias. Mas, apesar de a queda nos índices ter sido registrada em todas as regiões do país, existem notórias discrepâncias entre elas. “O Nordeste abriga 55,3% de todos os brasileiros com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever. O analfabetismo na região alcança 11,7% da população. No Norte, são 6,4%.”. Nas regiões Centro-Oeste (4%), Sul (3%) e Sudeste (2,9%), taxas abaixo da média nacional, representada por 5,6% (Brasil, 2022). Portanto, nesse contexto, as projeções indicam que as gerações mais novas estão tendo maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças, o que traz certo alento para o futuro, caso essa tendência se mantenha nos próximos anos. Mesmo assim, existem assimetrias significativas quando se cruzam as taxas de

analfabetismo de pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais, considerando-se o recorte por cor ou raça. “Entre a população branca, a taxa na faixa etária de 15 anos ou mais é de 3,3% e salta para 9,5% considerando 60 anos ou mais. Já entre pretos e pardos, 8,2% das pessoas com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever, índice que sobe para 27,2% entre idosos.”

Portanto, na ocasião em que se inclui a variável gênero, “[...] observa-se que o analfabetismo entre os idosos atinge mais mulheres do que homens. No entanto, considerando a população com 15 anos ou mais, o cenário se inverte: não sabem ler e escrever 5,9% dos homens e 5,4% das mulheres.” (Brasil, 2022). No mesmo panorama, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2022) também revela desconformidades com relação ao acesso à educação da Educação Básica à Educação Superior, quando considerado o recorte por cor ou raça. Portanto, no Brasil

[...] a proporção de pessoas de 25 anos ou mais que concluíram o ensino médio manteve trajetória de crescimento e alcançou 53,2% no ano passado. O percentual da população com ensino superior completo saltou de 17,5% em 2019 para 19,2% em 2022. No entanto, notam-se novamente realidades distintas no recorte por cor ou raça: enquanto 60,7% dos brancos com pelo menos 25 anos haviam finalizado o Ensino Médio, entre os pretos e pardos essa taxa foi de 47%. [...] O levantamento mostra ainda que pretos e pardos com 25 anos ou mais estudam, em média, 1,7 anos a menos do que pessoas brancas. Números relacionados ao Ensino Superior reiteram as assimetrias. Na faixa etária entre 18 e 24 anos, 29,2% da população branca encontravam-se estudando em universidades [em 2021]. Entre as pessoas pretas e pardas, essa taxa foi de 15,3%. (Brasil, 2022).

Considerando os dados referentes ao analfabetismo no estado de Pernambuco, tem-se que, em 2023, 10,1% dos pernambucanos com 15 anos de idade ou mais eram analfabetos (Brasil, 2023). Portanto, observa-se que a diversidade presente nesses sujeitos projeta a educação para a população jovem e adulta para além do cotidiano da sala de aula. Já que, nesse cotidiano, “[...] realizam-se as interações sociais, a constituição de processos identitários, as expressões da diversidade sexual, a inclusão de pessoas deficientes, as questões de gênero e raça.”. Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos comporta uma multiplicidade de sentidos, a serem interpretados na relação direta empreendida no cotidiano da escola, nas tensas relações que se projetam no interior da prática pedagógica, representada pela prática pedagógica docente, discente, gestora e epistêmica, permeadas por relações de afeto, prenhes de esperanças e lutas.

### 6.3 A pesquisa de campo: quem são nossos sujeitos e como se comportam frente ao religioso

Para melhor definir a escola na qual realizamos nossa pesquisa, recorremos ao Núcleo da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes (PE/BR), quando laçamos as nossas ações na análise da Ficha do Perfil da Escola. O referido documento, em linhas gerais, identifica a escola, os profissionais que nela trabalham e, no que se refere à sua formação, a disciplina que lecionam, as turmas nas quais ensinam e a quantidade de estudantes por turmas. Ainda, no mesmo documento, é possível identificar se a escola oferta o 1º e 2º Segmentos da EJA, quantificar as turmas, o número de professores/as e especialistas em educação nela lotados/as.

Como resultado da referida análise, concluímos que quarenta e quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão ofertam a EJA, sendo que quinze são exclusivas do 1º Segmento, onze apenas ofertam o 2º Segmento, e dezoito ofertam o 1º e o 2º Segmentos. Ainda evidenciamos que 2.858 jovens-adultos estudam nas 44 escolas que ofertam a EJA na mencionada Rede Municipal de Ensino.

Ao que se infere, o nosso interesse, previamente estabelecido, é investigar em uma escola que oferte o 1º e o 2º Segmentos; sendo assim, a escolha acabou orientada para o grupo de dezoito escolas. Avançando com a definição da escola, constatamos que apenas uma oferecia todas as turmas (1º Segmento – Módulos I, II e III; 2º Segmento – Módulos – IV (A e B) e V), na qual são matriculados 140 estudantes.

Identificamos ainda que, no turno da noite, trabalham dezoito profissionais de educação, sendo onze do sexo feminino e sete do sexo masculino, todos com formação superior, sendo que dos dezoito, cinco têm formação em pedagogia, e os demais têm formação em licenciaturas diversas.

No primeiro contato com a escola, fomos recebidos pela secretária e pela supervisora. Logo em seguida, apresentamos o documento de encaminhamento emitido pela Universidade, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Sucintamente, explicamos sobre os objetivos da pesquisa e agradecemos o acolhimento e aceitação do grupo em contribuir com a investigação. À medida que os professores iam chegando, a supervisora, rapidamente, passava à minha apresentação e narrava sobre o objetivo da minha presença na escola.

Na ocasião, solicitei à secretária escolar a ficha de requerimento de matrícula para verificar se consta no seu corpo alguma observação sobre o caráter facultativo da matrícula no componente curricular que se refere ao Ensino Religioso. Na análise do documento, contamos que, no campo das observações, consta o seguinte: “Opção por cursar o Ensino Religioso – Sim

( ) Não ( )”. Logo, perguntei à profissional se, no ato da matrícula, o aluno é informado sobre a matrícula facultativa e que ele pode ou não cursar a disciplina. Em resposta, a informação que foi dada é que, certamente, a escola pergunta, mas nem sempre esclarece bem ao estudante do que se trata. Também respondeu que, no 1º Segmento, o Ensino Religioso aparece na matriz curricular e consta na caderneta. Quando perguntada sobre os conteúdos e o planejamento, apenas respondeu que todas as professoras são pedagogas e “[...] se viram como podem, mas o Ensino Religioso consta nas cadernetas, e elas têm de preencher e, no mais, atribuir notas.” Portanto, nas entrevistas realizadas com os professores do 1º Segmento, obtivemos a seguinte resposta: “Eu tento ser a mais laica possível, tentando abranger todos. A gente pega aquele conteúdo, pega o eixo que está lá e trabalha de uma forma mais laica mesmo. Até porque, para não dizerem que a gente está direcionando aquela pessoa para a religião A.” (Professora. Entrevista 1).

Concluindo, as professoras do 1º Segmento têm conhecimento de que o Ensino Religioso consta na matriz curricular para o 1º Segmento, que a matrícula é facultativa para o/a estudante, sendo que eles não são devidamente informados sobre esses aspectos. Portanto, ainda são cientes de que para o Sistema de Ensino a oferta é obrigatória, sendo que, para aqueles/as que não fazem opção pela matrícula, a escola deveria oferecer outras atividades formativas como alternativa. Na realidade, o que ocorre é que o componente curricular, na perspectiva disciplinar, não é vivenciado, quiçá, a temática sobre as religiões poderá ser trabalhada transversalmente, para resolver conflitos que emergem no cotidiano ou em momentos pontuais quando podem ser abordados em projetos didáticos em datas específicas, a exemplo da Semana da Consciência Negra, conforme dispõe o Projeto Administrativo Político-Pedagógicos da Escola. Portanto, da sua análise, concluímos ser mais administrativo do que pedagógico.

No entanto, quanto à formação vinculada à temática, os dez professores/as entrevistados/as, de um total de dezoito lotados na escola, o equivalente a 55% de todos os profissionais lotados nela, asseguraram que nunca receberam formação nessa área de conhecimento, embora possam reconhecer o reduzido interesse da categoria para realizar estudos sobre as religiões.

Assim, afirma a Professora 1: “Não sei se todos os professores aceitariam a questão de ter uma formação voltada com esse tema, mas acho que seria interessante.”. Portanto, a dúvida fortalece a postura da Secretaria de Educação, que desconhece a existência da disciplina, que, resumidamente, conforme a professora: a Secretaria “nunca parou para ver”, embora admita que muitas professoras “[...] têm dificuldades nisso, porque em alguns casos isso gera conflito. Porque existe.” (Professora 2). Sendo assim, embora não seja o objetivo principal deste

trabalho, discutir as diferentes configurações que o Ensino Religioso assume nos Sistemas de Ensino, inferimos que, possivelmente, em estudos posteriores realizados no PPCR/UNICAP, possam ser discutidas as diferentes configurações que o Ensino Religioso assume nos Sistemas de Ensino e como se materializam nas escolas, para assim provocar os órgãos que normatizam a política educacional nos diferentes territórios para que cumpram o seu papel enquanto agentes normatizadores e fiscalizadores da política educacional.

Também, com relação ao perfil dos/as estudantes, ficou esclarecido que as turmas do 1º Segmento são formadas quase exclusivamente por pessoas jovens-adultas e, na sua maioria, ‘evangélicas’. Ao passo que, nas turmas do 2º Segmento, a maioria dos estudantes são adolescentes-jovens. Arrematou a Professora 1: “Na verdade, são misturadas!”. Essa declaração corrobora, assim, com a tese da juvenilização da EJA, também reafirmada nas entrevistas aplicadas com professores, gestores e estudantes.

Supreendentemente, nas nossas observações, não foi visualizado, nas diversas dependências da escola, nenhum distintivo que identificasse uma religião de preferência. Contrariamente, verificam-se principalmente nas estudantes do sexo feminino, vestimentas que, possivelmente, identificam-nas como evangélicas.

Um dos professores de Arte, licenciado em Música, desenvolve a sua ação pedagógica, segundo ele, destacando as expressões artísticas do campo da música regional. Explicou que, no primeiro semestre, trabalhou com maracatu, e, no segundo semestre, está trabalhando com a ciranda. Portanto, afirma que: “Quando convido o estudante para dançar no pátio da escola, não pergunto se é evangélico ou não. Apenas convido!”. Vejo que alguns, notadamente são evangélicos, por isso não se dispõem à dança, apenas observam, mas não questiono! Também não são todos os evangélicos que se negam a participar da roda de ciranda.” (Professor. Entrevista 4).

Ainda durante as observações, presenciamos uma atividade realizada no pátio da escola com os estudantes dos módulos IV e V. A referida atividade consistiu em uma roda de ciranda mediada pelo professor ao som de instrumentos de percussão (zabumba e maracá), tocados por estudantes sob a sua supervisão. Para a realização da atividade, os estudantes, organizados em círculo, foram convidados pelo docente para recitar o refrão da música Ciranda de Lia. Encerrada a récita, os discentes foram orientados com relação à posição dos pés (o pé direito à frente) e, em seguida, sob o som dos instrumentos, passaram à dança.

Repetindo-se a mesma metodologia, em um segundo momento, passou-se à récita e à dança; dessa vez, da Ciranda da Rosa Vermelha.

Durante a atividade, pôde-se observar que a maioria dos estudantes participaram. Alguns, notadamente evangélicos, apenas assistiram à atividade e, em nenhum momento, foram questionados pelo professor e demais colegas pelo fato de não se integrarem à roda. Também ficou claro que muitos estudantes, declaradamente evangélicos, integraram-se à dança, sem, contudo, fazer alusão à opção ou escolha religiosa.

Observa-se, portanto, que o religioso, ao se introjetar nas instituições educacionais, interpela a laicidade, que, nos seus deslocamentos semânticos, opera como dispositivo que favorece a distinção entre o religioso e o secular, consolidando-se assim com estatuto que se reflete na prática pedagógica, incidindo, principalmente, nas escolhas de conteúdo e metodologias. Nesse sentido, reforça a nossa tese de que a laicidade, por facilitar a distinção entre o secular e o religioso nos espaços de educação, também atua como um dispositivo pedagógico.

Ainda ao longo das nossas observações, constatamos que um professor, que se autoafirma como ‘judeu’, encontrava-se na sala dos professores/coordenação realizando a leitura de uma bíblia escrita em hebraico. Curiosamente, ao ser convidado para participar da nossa entrevista, declinou do convite, afirmando não se sentir confortável em falar sobre a laicidade na educação, tendo-se em vista que sempre foi discriminado nas escolas em que estudou e, inclusive, nas que hoje trabalha, pelo simples fato de professar uma ‘religião minoritária’.

Sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola campo da pesquisa, nominado de Projeto Administrativo, Político-pedagógico, constatamos que ele se encontra bem fundamentado tanto nos seus aspectos legais quanto doutrinários. Portanto, no que concerne aos aspectos normativos, encontra-se fundamentado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996). Nos seus aspectos conceituais fundamentais, destacam-se autores como Veiga (2022) e Gadotti (2020).

Logo, no contexto da análise do documento, verificamos que, PAPP no campo em que se refere às etapas e modalidades de ensino, a Educação de Jovens e Adultos é citada. No entanto, sequer, menciona as características dos estudantes, suas condições de vida e de trabalho, que lhe outorgam sentido enquanto modalidade de ensino.

Prosseguindo, no campo dirigido aos valores, constatamos - *ipsis litteris* - o seguinte: “A escola tem como valores: [...] Não discriminação de seus funcionários, alunos, pais/responsáveis, voluntários, ou comunitários de forma geral pela raça, cor, sexo, religião, condição social ou qualquer forma de deficiência [...]”. Sendo assim, ao que se expõe, verifica-se que, no seu PAPP, a escola não expressa, a partir de quais conteúdos e metodologia, pretende

promover processos educativos isentos de todas as formas de preconceito ou discriminação. Portanto, abdica do esforço que poderá constituir o seu PAPP em um espaço privilegiado para se repensar o currículo, partindo-se das demandas formuladas na própria escola, principalmente tomando o currículo na perspectiva transversal que, que, por sua vez, favorece as práticas educativas centradas nos direitos humanos, assim compreendidas como Educação em Direitos Humanos. Sendo assim, no documento, consta que:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Nesse sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar [...] (Veiga, 2022, p. 8).

Por sua vez, nessa acepção, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar, que, por seu dinamismo, não se resume a uma mera simplificação do conhecimento científico, necessária à sua adequação à faixa etária e aos interesses dos estudantes. Do que decorre “[...] a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, porque ele é, ao mesmo tempo, processo e produto.” (Veiga, 2022, p. 8). Frente ao exposto, observamos que a Profa. Ilma Passos Veiga desenvolve estudos sobre o PPP e, atualmente, goza de reconhecimento nacional e internacional no campo da pesquisa em educação. Porém, constatamos a existência de assimetrias e distanciamentos entre a concepção posta no documento e o que de fato acontece na escola.

No entanto, no caso em estudo, o documento encontra-se nominado como Projeto Administrativo, Político-Pedagógico – PAPP; assim sendo, não é de se estranhar a sua ênfase em aspectos administrativos, que, por sua vez, sobrepõem-se aos pedagógicos, com destaque para a política de resultados. Portanto, são recorrentes expressões como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e, inclusive, os índices de desempenho aferidos pela escola nos últimos anos encontram-se anexos ao documento, o que pode denotar o seu realce na política de resultados.

Segundo a autora supramencionada, o projeto político-pedagógico (PPP) se tornou objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal em busca da melhoria da qualidade do ensino. Sendo assim, caracteriza-se como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Por sua vez, nele introjetam-se todas as dimensões da prática pedagógica, compreendida como a prática

institucional que dá sustentação à própria instituição educativa. Portanto, compreende a síntese da reflexão pedagógica, porque é *praxe*, ação – reflexão – ação. Assim sendo:

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, pois necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante [...] (Veiga, 2022, p. 1).

Da análise dos documentos nominados nesta seção, observamos que a escola na qual realizamos a nossa pesquisa esforça-se para compreender o seu tempo e fazer frente aos desafios administrativos e pedagógicos que se instauram no seu cotidiano. Portanto, também reflete as impressões e imprecisões do Sistema de Ensino, bem como outras realidades de natureza mais ampla que se fazem refletir sobre as condições de vida e de trabalho de professores e estudantes.

Sendo assim, não obstante o que foi observado, pôde-se concluir que a natureza dos processos educativos desenvolvidos na escola transcende os limites que estão consignados nos documentos. Portanto, aponta para uma perspectiva de escola onde todos são gente, que se alegram, sofrem, que se fazem e se refazem no cotidiano; portanto, reconhecem-se no âmbito do projeto educativo que defendem.

Neste trabalho, concebe-se a juventude como uma categoria socialmente construída, formulada em contextos particulares, demarcados por circunstâncias econômicas, sociais e políticas. Por conseguinte, uma categoria sujeita a se modificar ao longo do tempo. Sendo uma construção social, a juventude não comporta sua identificação, exclusivamente, pelo limite da idade biológica, pois, em algumas situações, os jovens assumem, como muita frequência, responsabilidades que lhes impõem o estatuto de adulto. Para tanto, deve-se, ainda, considerar que o conceito de juventude é uma construção social que procura, por um lado, compreender e explicar essa etapa da vida, considerando certas regularidades nas características físicas, cognitivas, psicossociais, afetivo-relacionais dos seres humanos e, por outro lado, as múltiplas formas de experiência social associadas a essas etapas da vida nas diferentes comunidades humanas. Portanto, para melhor entendermos a juventude e, notadamente, os adolescentes-jovens que chegam às nossas escolas, precisamos considerar que cada tempo humano emite seus próprios sinais.

Sobre os diferentes processos de juvenilização, de acordo com a fala da professora, os adolescentes-jovens ‘ficam deslocados’<sup>55</sup>, mesmo assim são mais rápidos nas respostas às atividades e têm outros interesses. Ainda nas atividades em equipe, às vezes consegue agrupar jovens-adultos e adolescentes-jovens, que, geralmente, apesar das diferenças, conseguem ser amigos. Nesse contexto, o/a professor/a tem que dar um jeito. Depõe que a transferência de estudantes com mais de quinze anos para a EJA resulta em ganhos para eles em decorrência da convivência com pessoas adultas que, ‘dando-lhes um freio’, fazem com que eles amadureçam mais rápido. Também há ganhos para os do ‘sextão’<sup>56</sup>, pois ainda são muito jovens e os interesses divergem. Ao que se verifica, os argumentos não se dirigem aos processos cognitivos ou metacognitivos, mas para aspectos vinculados ao processo de socialização presentes na representação da professora sobre as afinidades e comportamentos diferentes de crianças e adolescentes. Sendo assim, como já foi afirmado, a escola para os adolescentes-jovens ainda precisa ser inventada, pois, quando passam a frequentar a EJA, na sua maioria, são tidos como não desejados e como aqueles estudantes que causam problemas, uma vez que a matriz dos seus comportamentos tensiona os processos educativos que, na sua origem, foram pensados para pessoas jovens-adultas.

Acaba que a diferença de faixa etária é muito grande para este aluno permanecer no horário da manhã e da tarde. Imagina, faz 6º ano um menino que já está com 15 anos. À noite, idade parece ficar mais nivelada. Os alunos do 6º ano não estão com aquela mente ainda muito ligada em sexo [...] os do sexto ano ainda são um pouco mais inocentes do que aqueles [...] eu acho que os com mais idade não deveriam ficar ali [...] é mais fácil eles ficarem à noite. Acabam se beneficiando e beneficiando aos outros. (Professor. Entrevista 7).

Ainda no que se refere ao processo de juvenilização, os adolescentes, na sua maioria remanescentes do turno da tarde, quando perguntados sobre questões referentes à escola, todos, nas suas respostas, reportaram-se à tarde enquanto turno de referência, denotando, assim, falta de integração com o turno da noite. Quando perguntado, por exemplo, sobre o que poderia acontecer se chegasse à escola uma pessoa vestida com roupas próprias àquelas que frequentam terreiros de macumba, o estudante respondeu: “De noite não ia ter assim nada não, mas de tarde.

---

<sup>55</sup> Eles brincam demais, porque o contexto deles não cabe, porque o adulto tem um aprendizado de vida, porque quando ele vem para a escola não é só para aprender a ler e escrever, tem todo um contexto social dentro da sala e aula. [Os adolescentes] ficam deslocados. À noite, a gente pode dizer que, mesmo assim, eu ainda acho que eles funcionam melhor no horário da noite. Porque como eles estão convivendo com pessoas mais adultas, já de certa idade, eles mudam o comportamento. Há ganho para eles. Acontece muito choque, eles querem aprender mais rápido, querem outras coisas. (Professor. Entrevista 8).

<sup>56</sup> A referência que a professora faz ao ‘sextão’ encontra-se dirigida aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, na sua maioria crianças com idade entre 10 e 11 anos.

Eu acho que a gente estava querendo tirar liberdade. Seria assim, falar alguma coisa que os outros não gostem. [...] à noite não, mas acho que sim à tarde [...]" (Aluno. Entrevista 8).

Assim, possivelmente, a transferência do/a estudante para o turno da noite, que, de certa forma, assemelha-se a um processo de 'expulsão', porque o estudante migra para o turno da noite com o argumento de que traz prejuízo ao estudante matriculado na 'idade certa', acaba, por vezes, não sendo uma escolha dele/a, mas uma determinação da própria escola, tendo-se em vista os processos de enturmação de acordo com a idade e de forma a facilitar o trabalho em sala de aula. Alguns professores, não raramente, nominam o referido expediente, com seguinte jargão: "A escola a cada ano faz a limpeza. Por isso, são tantos à noite. Eles atrapalham muito!"

O adulto tem um aprendizado de vida, porque quando ele vem para a escola não é só para aprender a ler e escrever tem todo um contexto social dentro da sala. O adolescente, ele brinca demais, porque o contexto dele não cabe [...]. Mas, eu ainda acho que eles funcionam melhor no horário da noite. Porque como ele está convivendo com pessoas mais adultas, já de certa idade, eles mudam o comportamento. (Professor. Entrevista 7).

Perguntada sobre a organização da prática docente, tendo-se em vista a contemplação de um público diverso, também com diversos interesses, segue a resposta: "Mesmo que a gente trabalhe mais a questão de um... acontece muito choque! Eles querem mais rápido, querem outras coisas. Então, o professor vai ter que, em sala de aula, saber lidar com esse contexto [...]" (Professor. Entrevista 7).

Portanto, a professora esclarece que o trabalho em sala de aula é planejado na perspectiva do estudante jovem-adulto; no entanto, no que se refere ao adolescente, menciona ser necessário 'dar um jeito', mas não explica qual jeito e quais suas implicações pedagógicas. Consequentemente, tem-se que a prática de sala de aula, em nível de planejamento, não contempla os interesses desses adolescentes-jovens.

Por conseguinte, abrem-se as fendas, as fissuras, nas quais emergem os discursos, sendo, assim, ao que se observa das colocações da professora, a EJA passou a ser demandada majoritariamente por outros sujeitos. Metaforicamente, outros passageiros noturnos ingressaram na locomotiva, pugnando por espaço, espaço esse que, na referida modalidade de ensino, ainda está por ser inventado ou, no máximo, está parcialmente constituído. Quando se muda o sujeito, muda-se o ritmo da toada; portanto, muda-se também a dança e o jeito de dançar. Sendo assim, a escola precisa se reencontrar consigo mesma para fazer frente aos desafios decorrentes das demandas formuladas por esses novos sujeitos que adentram nos seus

espaços. Consequente, o processo de juvenilização tensiona por uma nova identidade pedagógica para a EJA. Contudo, essa nova identidade pedagógica demanda uma nova concepção de juventude que, assim concebida, legitima a juventude como uma categoria social diversa, mutável e com múltiplos interesses.

Consequentemente, o processo de juvenilização sinaliza para a necessidade de a escola revisitar a cartografia de suas práticas curriculares, para melhor se aproximar das juventudes, conhecer as diferentes culturas juvenis dos estudantes, melhor dizendo, conhecer melhor os sujeitos envolvidos na ação educativa, garimpando, assim, elementos para esculpir as particularidades e reconfigurações curriculares para EJA. Assim, é possível potencializar ações formativas de caráter colaborativo, pautadas em giros curriculares de insurgências e de inclusão (Costa, 2020). Desse modo, possibilita-se contemplar os interesses de sujeitos que ‘desligam, que são parágrafo’, quando se trata de alguns conteúdos que não lhes interessam. É assim o adolescente-jovem que, na sua maioria, não gosta de sala de aula, mas quando é convidado para bater nas alfaias na roda de ciranda e de maracatu, ‘não erra uma nota’ (Professor. Entrevista 4).

Como relação à existência de discriminação na escola ou na sala de aula pautada na opção religiosa dos estudantes, notadamente as suas falas denotam uma compreensão linear de que não existe qualquer espécie de discriminação praticada entre pares, nem por professor nas suas práticas educativas. Portanto, destacam que evitam discussões sobre religião ou macumba e alguns, simplesmente, ‘desligam’, são ‘parágrafo’ quando o assunto é religião ou macumba. Parágrafo, comumente, é a expressão utilizada pelos mais jovens, para denotar a falta de interesse sobre as religiões. “Nem nunca ouvi falar palavra assim como macumba. Se forem falar em religião ou macumba, aí eu vou desligar. Aí eu não sei me ligar.” (Aluno. Entrevista 8). Prosseguindo, outro estudante destaca que há pessoas que não gostam de debater sobre religião em sala de aula, por isso não gosta de ‘puxar assunto’ sobre religião. Portanto, afirma que: “Os olhos que Deus nos dá, nós reconhecemos quem é quem.” (Aluno. Entrevista 4).

Com relação a outras formas de discriminação, a exemplo da discriminação pela orientação sexual, a professora de Língua Portuguesa destaca um fundamento bíblico como justificativa para legitimação de possíveis preconceitos contra casais homoafetivos quando afirma: “[...] a Bíblia diz que o homem foi feito para a mulher e a mulher para o homem [...]”.

Obviamente que tem a questão da homoafetividade. A gente tem os casais na sala e isso incomoda um pouco o pessoal, mas esse incômodo, não quer dizer que não tem conotação religiosa, porque a Bíblia diz que o homem foi feito para a mulher e a mulher para o homem, então ela tem essa conotação

fortíssima religiosa, que é o que eu acredito também, mas eu não me meto [...] na vida de ninguém. (Professor. Entrevista 2).

Contrariamente, o estudante invoca o mandamento bíblico como um dispositivo pedagógico para o enfrentamento ao preconceito contra a orientação sexual, quando se refere que Jesus abraçou todo tipo de gente. Passamos ao relato: “A escola abraça todos, independentemente da religião. É que nem tem aí, duas mulheres que é marido e mulher. A escola não tem preconceito com isso [...]. Eu também não vou ter. Olha, Jesus abraçou ladrão, prostituto, homossexual, todo tipo de gente.” (Aluno. Entrevista 7).

Em outro contexto, destacadamente quando foi invocada a relação entre cultura, religião e música, no que se refere ao preconceito com fundamento na raça e etnia, o professor de Arte/Música, licenciado em música, destacou o seguinte:

Mas assim, eu acho engraçado quando a gente escuta, por exemplo, a música do Alceu Valença, quando tem um canto, um Ijexá que é um ritmo de matriz africana, tem uma religião africana por ele cantada, mas, por ser um branco, é uma coisa cultural, uma coisa bonita. Mas se fosse um negro, como Lia de Itamaracá, cantando a sua ciranda, por ela ser ligada ao candomblé, então já é outra leitura. Então, esse tipo de comentário, até esse tipo de relação, eu procuro trazer para sala. E, ao mesmo tempo, tem uma música evangélica, que eu realmente não lembro o nome, que é o Ijexá. Tem o Ijexá, e eu falo, ó, essa música é evangélica, mas tem o Ijexá, tem o Ijexá, que é de matriz africana. Porque, de fato, se parar para olhar direitinho, não há como você separar, não há como não misturar religião e música. (Professor. Entrevista 4).

Pelo que constatamos, existe uma interseccionalidade que vincula as falas de professores e estudantes quanto às noções de sexo, orientação sexual e de gênero, raça, etnia e classe social.

Sendo assim, temos que a interseccionalidade é um conceito sociológico preocupado com as interações e marcadores sociais nas vidas das minorias, sendo possível, por meio dele, analisar a existência de vários sistemas de opressão apoiados em concepções de raça, etnia, religião ou classe social, que se relacionam entre si e que, ao se sobreporem, demonstram que o racismo, o sexismo e as estruturas ditas patriarcais são inseparáveis e tendem a discriminar e excluir indivíduos ou grupos de diferentes formas. Sendo assim, a categoria interseccionalidade, notadamente, possibilita uma melhor compreensão sobre as desigualdades e sobre a sobreposição de opressões e discriminações existentes. Dessa feita, ela pode ser considerada como um dispositivo analítico importante para a investigação sobre as relações sociais de raça, de etnia, de sexo, de orientação sexual, de gênero, de geração, de opção religiosa e de classe social. Portanto, ao que se conclui, os conceitos de raça, etnia, sexualidade,

orientação sexual, de gênero e religiosa encontram-se imbrincados, constituindo-se, assim, em teias que são sustentadas por artefatos culturais e que têm implicações na prática pedagógica.

Sobre a prática pedagógica os/as professores/as, na sua maioria, destacaram, nas suas respostas, que têm dificuldades para falar sobre religião, destacadamente quando se trata das religiões de matriz africana ou afro-brasileira, sobretudo em um cenário caracterizado hegemonicamente pelo Cristianismo, nas suas denominações evangélicas e católica, sendo que, conforme relatam, os/as estudantes são majoritariamente evangélicos, ao passo que as demais religiosidades não são claramente assumidas no ambiente escolar.

Então, de repente, essa é a época do folclore [...] E uns acreditam, tem uns que têm até experiência nisso. Já outros acham que não, que isso é demoníaco, não sei o quê. Então assim, quando a gente trabalhou a cultura de Jabotão, inclusive a festa da Pitomba, que tem todo um conflito. Aí tem o que é evangélico, que tem uma compreensão e o outro que não é, tem uma outra. Ele compreende, ele valoriza a questão da cultura. Mas ainda existe o evangélico que não vê a questão da cultura como uma cultura. Não vê que a Igreja Católica tem uma história a contar sobre as igrejas, não vê isso como uma coisa importante para a cultura local. Infelizmente tem. Mesmo a gente trazendo inúmeras falas, mas sempre vai ter um e outro [...] Eu procuro respeitar, mas eu também vou mostrar que em algum momento você está equivocado, e não é assim, mas aí a gente respeita. (Professor. Entrevistado 1).

Por fim, ao que se verifica, a professora em evidência pondera que o respeito às diversas religiões se faz necessário nos diferentes itinerários pedagógicos a serem seguidos; portanto, não desqualifica a prática pedagógica como um espaço de intervenção, caracterizando, assim, o espaço educativo como um espaço de discussão, no qual o consenso nem sempre é possível. Porém, afirma que tenta apaziguar os conflitos. “Eu acho que quando, independente do ambiente, tendo respeito pela religião do outro, sabendo ouvir e se colocar de uma forma mais positiva, é o importante.” (Professor. Entrevista 1). Sendo assim, destaca que o respeito às diversidades religiosas presentes nos estudantes, enaltecendo as positivities de cada religião, são diretrizes importantes para a estruturação da prática pedagógica.

Por conseguinte, quando se referem à formação continuada sobre as religiões, diversidade religiosa, discriminação, preconceito, injúria e racismo religioso, os/as professores/as, unanimemente, responderam que, de forma específica, essas temáticas nunca foram trabalhadas na formação continuada em serviço. Contudo, alguns/mas professores/as, destacam que, por vezes, a depender do formador, essas temáticas acabam imbrincadas aos conteúdos disciplinares, pois a formação continuada, principalmente depois da pandemia, encontra-se focada nos conteúdos disciplinares, principalmente português e matemática. “Que

eu me lembre, não. Está muito focada no conteúdo da disciplina. Fica dentro do conteúdo da gente [...]”. (Professor. Entrevista 4). Sendo assim, entendem que a formação continuada, destacando as temáticas anteriormente citadas, é necessária; porém, divergem quanto à estruturação, uns/umas entendem que em formato específico sobre as temáticas seja mais eficaz, outros/as destacam que a disponibilização de materiais pedagógicos específicos sobre as temáticas é suficiente, pois não acreditam que todos os professores estariam abertos à discussão sobre religião.

Então, eu acho que esse esclarecimento nas formações seria legal. Essa temática é como se ela aparecesse de uma forma ou de outra, imbrincada com a formação, mas ela não aparece de forma direta. Uma formação focada. Hoje nós vamos parar para estudar racismo, quais são as consequências desse racismo e de onde ele decorre. Elas não têm essa natureza focada. Estudar a fundo mesmo [...]. Infelizmente, ainda existem muitos educadores que têm essa visão, não separam o que é uma religião, o que ela traz para nós de cultura, o que o negro trouxe com muitas religiões, qual a importância, qual é a riqueza, o que significa o simbolismo disso para eles [...] (Gestora).

A supervisora escolar acredita que seria mais eficiente a incorporação das temáticas nos materiais pedagógicos, a exemplo do livro didático, por assim considerar que a temática deverá ser introduzida de uma forma que não seja agressiva.

Eu acredito que trazer de uma forma mais leve, em forma de conteúdo do livro didático, enfim, mas eu acredito que dessa forma seria mais tranquilo. Não sei se todos os professores aceitariam a questão de ter uma formação voltada para esse tema, mas acho que seria interessante [...] (Supervisora).

Sendo assim, acaba destacando que essas temáticas não são pontuadas na formação continuada que, por sua vez, são restritas aos componentes curriculares de Português e Matemática, bem como para questões voltadas para a Pedagogia e, quando possível, são transversalizadas nos itinerários das disciplinas curriculares, definidos pelo Sistema de Ensino como prioritários.

Ainda sobre a importância de se abordar a temática sobre as diversas religiões e possíveis conflitos delas decorrentes na escola, o professor de Arte/Música destaca que abordagem de aspectos das religiosidades, por meio de expressões musicais e da dança, no caso, refere-se ao maracatu e à ciranda, resultam em aproximações de pessoas com religiosidades diferentes e na aceitação de elementos da cultura que são proscritos por algumas religiões de denominação evangélica. Assim, percebe que estudantes que anteriormente não participavam das rodas de cirandas, mesmo sendo evangélicos, atualmente participam.

A maioria dos nossos estudantes são evangélicos. Em algumas situações acontece, por exemplo, de algum aluno se negar e não querer participar. Porque a religião dele, vamos dizer assim, não aceita, como por exemplo, participar de atividades que envolvam a questão da dança. Porém, tem atividades que acontecem na escola, que são atividades culturais, que fazem parte da nossa cultura. E que é importante que eles participem. E aí eu percebi que, de um tempo para cá, um e outro que não participava de jeito nenhum, e que, inclusive na roda de ciranda, estavam evangélicos. (Supervisora).

Em conclusão, destacamos que a narrativa do professor contribui significativamente para a afirmação da nossa tese, quando explica que diferentes discursos, em especial, seculares e religiosos, entram em interação, aproximam pessoas, que, assim, ditam as suas condições de existência, coexistência e de compatibilidade, que favorecem o trânsito desses discursos em um mesmo e espaço e ao mesmo tempo. Não obstante, que o discurso hegemônico em circulação na escola seja o secular. Dessa feita, ainda que se amparando pelo arcabouço normativo que regulamenta a educação formal no território nacional, que se desenvolve prioritariamente pelo ensino mediado pelo currículo, que tem sua base estruturada, principalmente, nos saberes produzidos no contexto das diversas ciências e no âmbito das ciências da educação, notadamente, não se impede que discursos religiosos também circulem e ganhem sentidos no interior da prática pedagógica. Sendo assim, diferentes práticas sociais, com suas especificidades, quando postas em diálogo, possibilitam a formação de pessoas mais tolerantes, abertas ao respeito, que, em seus giros insurgentes, produzem novas práticas potencialmente capazes de melhorar as relações entre não crentes e crentes.

Concluimos que determinadas temáticas quando abordadas de forma transversal, a exemplo da experiência do professor de Arte/Música, que no seu planejamento definiu como objeto de conhecimento do seu componente curricular o maracatu e a ciranda, introduziu conteúdos sobre as religiões de matriz africana, enaltecendo, assim, a compreensão de que todas as religiões são sincréticas e que as religiões que experimentamos atualmente foram constituídas a partir dos destroços de religiões preexistentes. A atividade desenvolvida também sinaliza que a escola é uma instituição importante para se ensinar e aprender sobre a laicidade e, nesse contínuo, em cooperação com outras instituições, contribui na consolidação de um Estado laico.

Portanto, os/as professores/as deixam antever que, mesmo a escola do nosso tempo não sendo ainda totalmente laica ou apenas laica pela metade, o Estado brasileiro preserva as instituições que, do ponto vista jurídico, configuram-no como laico. Conseqüentemente, também compreendem que a escola pública também deverá ser uma instituição laica, mas,

mesmo assim, admitem que nela transitam discursos seculares e religiosos, os quais interpelam a prática pedagógica para que contemple as diversidades humanas, entre elas a religiosa.

Uma escola laica pela metade, não totalmente laica, mais ou menos laica, por assim dizer, pelo fato de admitir que a sua existência institucional se projeta em um Estado que se autoafirma enquanto laico, mas que se vê no imperativo de considerar que as pessoas jovens-adultas que nela estudam são majoritariamente cristãs evangélicas, mas também abriga, visivelmente, cristãs católicas. Sendo assim, a escola campo de pesquisa encontra-se atravessada pela hegemonia da religião cristã de denominações católica e evangélicas. Portanto, no que se refere às religiões de matriz africana e afro-brasileira, notadamente o candomblé e a umbanda, genericamente nominadas como religiões de macumba, os/as professores e os/as estudantes, unanimemente, atestam que eles, minoritariamente, compõem o mosaico religioso presente na escola, sendo definidos como discretos, como aqueles/as que não se identificam por medo do preconceito ou discriminação.

Dessa maneira, a mesma escola que diz que não trata o estudante com preconceito invisibiliza as religiões de matriz africana e afro-brasileira e os seus praticantes. Procedendo assim, de forma violenta, a escola inviabiliza as identidades e o reconhecimento dessas religiões e desses sujeitos ao interceptar os seus pertencimentos religiosos. Consequentemente, permite e até estimula o diálogo entre as Igrejas de denominação cristã, mas embaraça o percurso de outras ditas religiões não cristãs. Para esses sujeitos, nos seus diversos assujeitamentos, a escola não tem nada de laica. Por sua vez, desqualificada diante da sua vocação educativa, a escola produz e reproduz discriminação e preconceito, embora no seu interior existam práticas voltadas ao enfretamento dessas violências. Práticas essas que se constituem em ‘diamantes éticos’ que irradiam luzes a iluminar novos percursos humanos, balizados pela ótica dos direitos humanos e de uma autêntica Educação para os Direitos Humanos. Poderíamos dizer também que os sons das alfaias, a roda de ciranda e sua dança também são diamantes éticos que iluminam a construção de uma nova escola, a partir e no interior da que se tem.

Afinal, sobre as distintas concepções sobre o Estado laico e sobre a escola laica, os/as professores/as destacaram, inicialmente, que tanto a escola quanto o Estado ditos laicos se caracterizam por não fazerem opção por uma religião oficial. Afirma-se, assim, que Estado laico se caracteriza pela não opção por uma religião definida (oficial); da mesma forma, a escola laica não fazendo opção por uma religião, respeita todas as que se fazem presentes no seu cotidiano.

O Estado Laico é quando ele não tem uma religião definida. Então, quando os portugueses chegaram aqui ao Brasil, eles trouxeram o catolicismo, foi a

religião que predominou durante um bom tempo. [Logo,] a gente foi conhecendo a diversidade religiosa. E aí o Brasil se autodeclarou como Estado laico, onde não tem uma religião definida. (Supervisora).

Portanto, constata-se, no discurso da supervisora de ensino, que o dispositivo de distinção entre o Estado laico e o Estado confessional reside concretamente na postura do Estado pela não opção por uma religião oficial. Por extensão, a escola laica respeita a diversidade religiosa e, no interior de suas práticas, não privilegia uma religião em detrimento das outras. Sendo assim, a concepção ora afirmada não se afasta da tipologia descrita por Ranquetat Júnior (2016), ao defender a sua tese sobre a laicidade à brasileira.

Portanto, segundo Barreto (1981), no âmbito da pesquisa as tipologias podem desempenhar uma variedade de funções. Finalmente, pode se constituir em um esquema que o autor propõe como forma de ordenar o conhecimento existente sobre determinada temática. Além disso, pode ainda ser um instrumento que objetive o aprimoramento da análise. Por vezes a tipologia pode ser o resultado de um percurso empírico, que se consubstancia em um esforço de classificação. As tipologias, comumente, são utilizadas como artifícios para mapeamento de uma dada realidade ou como instrumentos de agregação de dados empiricamente coletados. Portanto, seja empregada como estratégia para mapeamento da realidade ou instrumento interpretativo de dados de experimentação, a tipologia sempre assume uma função agregadora que é fundamental à construção científica. Portanto:

Nenhuma tipologia mapeadora é apresentada [...] como uma explicação integral e exaustiva da realidade. [Sendo assim] são apenas instrumentos, meios heurísticos de estabelecer sem ambiguidade o sentido do assunto que está sendo investigado. Mais precisamente, são procedimentos puramente experimentais que o cientista desenvolve [...] de acordo com suas necessidades de investigação, e que abandona sem maiores problemas se as suas expectativas não forem satisfeitas. Portanto, o seu valor reside exclusivamente em sua eficácia e utilidade de pesquisa. (Barreto, 1981, p.34).

Prosseguindo, a professora que se encontra na função de secretária escolar e, interinamente, responde pela gestão da escola, destaca que, quando se fala em Estado laico, o que lhe vem à mente é que seria aquele que “[...] não adota uma religião específica. Que pode discutir a questão religiosa, mas num âmbito assim, não dogmático, não assim de querer doutrinar, mas sim de colocar as pessoas a par com informações sobre cada tipo de religião.”.

Sendo assim, ao que se expõe, o que caracteriza o Estado laico é que ele não faz opção por uma determinada religião e, assim sendo, não se utiliza do aparato estatal para doutrinar, mas informa as pessoas sobre os diferentes tipos de religião. Resumidamente, a professora

caracteriza o Estado laico como aquele que se opõe ao proselitismo em respeito à diversidade religiosa. De certa forma, também não se opõe à tipologia elaborada por Ranquetat Júnior.

Prosseguindo, o professor destaca que o Estado laico nada mais é do que o Estado “[...] onde todos se respeitem, cada um tem sua religião, cada um pratica a religião da sua maneira.” (Professor. Entrevista 5). O mesmo professor ainda destaca que Estado laico comporta uma ‘liberdade plena’ para todas as pessoas. “Onde todo mundo [pode] se expressar, independentemente de sua religião. Onde todo mundo [pode] viver bem. Todo mundo tem a liberdade de colocar os seus pensamentos em prática e todo mundo respeita.” (Professor. Entrevista 5).

Portanto, Estado laico passa a ser concebido como aquele que respeita a liberdade de expressão. Sendo assim, o professor projeta a liberdade religiosa no interior do que defende como liberdade plena. Consequentemente, a liberdade religiosa, como uma espécie de liberdade, do gênero liberdade de expressão, encontra suporte em outras liberdades. Portanto, coexiste em diálogo e numa relação de interdependência com outras liberdades. Consequentemente, a laicidade, por seu caráter relacional e coletivo, ganha sentido no interior dos direitos democráticos, tipificados como aqueles são exercidos coletivamente (Laclau; Mouffe, 2015).

Prosseguindo, no que refere a uma escola laica, por extensão ao que definiram como Estado laico, os/as professores/as designam como aquela que não faz opção por uma determinada religião e enfrenta o proselitismo por meio do diálogo entre as diversas religiões – “[...] deixando o/a estudante ‘a par’<sup>57</sup> de todas as religiões [...]”. Frente ao exposto, nos dizeres da professora, a escola laica se caracteriza, principalmente, como aquela na qual “[...] não tem uma religião predominante e que respeite o indivíduo com suas escolhas.” (Professora 1). Logo, em sequência, arremata que em uma escola laica não deve existir uma religião predominante. Em consequência, para a professora

Uma escola laica é justamente uma escola que não tem uma religião que predomina na questão cultural e pedagógica. Tem escolas que eu conheço que tem uma religião definida, os alunos já iniciam o turno com o Pai Nosso. Então, tem toda aquela rotina estabelecida voltada para a questão da religião. Eu passei um período também estagiando em uma escola evangélica que até hoje trabalha por essa linha. Então tem o momento da leitura da Bíblia, tem o momento dos louvores [...]. Quando tem festividades na escola, eles trazem muitos louvores evangélicos e palestrantes também. Eu entendo que uma escola laica é uma escola que justamente não tem essa religião definida. Ela está ali para receber e respeitar todos os tipos de religião. Acredito que seja

---

<sup>57</sup> A expressão ‘a par’ significa estar ciente de alguma coisa.

uma escola que não tem uma religião predominante e que respeite o indivíduo com suas escolhas. (Supervisora).

Em conclusão, verifica-se que as concepções que os/as professores/as apresentaram sobre uma escola laica, destacadamente como aquela que se opõe ao proselitismo, dialogam com as concepções definidas neste trabalho, notadamente com as apresentadas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), e incorporadas pela Constituição Federal de 1934 (Brasil, 1934), sendo recepcionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 4.024/61 (Brasil, 1961), pelas demais que lhes sucederam (Lei n.º 5.692/71 e Lei n.º 9.394/96) (Brasil, 1971, 1996) e que se fazem presentes no constitucionalismo brasileiro desde 1891. Finalmente, esclarecem que a escola laica (co)existe em oposição à escola dita confessional e, dessa feita, no espaço educativo, a laicidade tem caráter destacadamente funcional, atuando, assim, como um dispositivo de diferenciação entre o confessional e laico. Portanto, projeta-se a moldura do Estado laico para o espaço educativo, respaldando, assim, os pioneiros da escola nova quando afirmaram que, em um ‘Estado laico, apenas faz sentido uma educação que seja laica’.

Na próxima seção, passaremos às considerações finais. Nela, retornaremos brevemente às questões apresentadas na introdução deste trabalho, destacando até que ponto o nosso problema de pesquisa foi resolvido, para, assim, pontuarmos as nossas descobertas e, possivelmente, novos problemas de pesquisas e, se necessário, sugerir abordagens futuras. Daí, finalmente, esclareceremos se as nossas hipóteses foram confirmadas ou refutadas e, em seguida, apresentaremos os resultados da pesquisa e suas possíveis contribuições para a compreensão da relação entre Estado, religião e educação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, para elucidar as considerações finais deste trabalho, resgatou-se o problema de pesquisa, qual seja, investigar, identificar e compreender, na perspectiva do nativo, qual sentido ou quais os sentidos são atribuídos à laicidade e como os discursos seculares e religiosos circulam na escola. Para, em seguida, analisar como esses discursos negociam sentidos e condições de coexistência e de compatibilidade no mesmo espaço e tempo. Consequentemente, inventariar as diferentes noções acerca da laicidade que circulam na escola, descrever os seus diferentes sentidos e, seguindo esse percurso, afirmar que práticas sociais específicas, em diálogo com outras práticas sociais também específicas, contribuem para a formação de pessoas não crentes e crentes na perspectiva do respeito às diferenças e às diversidades humanas.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas. Portanto, a dinâmica desenhada também potencializou o nosso tempo de permanência na escola, o que nos possibilitou a análise de documentos e a observação de atividades realizadas em seus espaços de convivência. Os dados coletados foram organizados por categorias e notadamente contribuíram para a afirmação da nossa tese.

Sendo assim, concluímos que a escola em apreço invisibiliza as religiões de matriz africana e afro-brasileira e os seus praticantes. Assim, procede de forma violenta quando invisibiliza identidades e intercepta o reconhecimento dessas religiões quanto às suas formas peculiares de existência. Por outro lado, permite e até estimula o diálogo entre as Igrejas de denominações cristãs, mas embaraça o percurso de outras ditas religiões não cristãs. Para esses sujeitos não cristãos, quanto aos seus pertencimentos religiosos, a escola não tem nada de laica. Portanto, sobrevivem em uma escola laica pela metade, de laicidade inclusa, em um processo educativo que tende a fechar-se no diálogo apenas entre as Igrejas de denominação cristã.

Mesmo assim, com base nesse diálogo ‘restrito’ e amarrada ao contexto normativo, entende-se como laica. Logo, caracteriza-se por uma laicidade de baixa intensidade e, por assim dizer, incompleta.

Nesse contexto, reafirmamos que o discurso emerge das e nas fendas entre significante e significado. Quando aquele na sua formação literal se desloca para outros significados, abrem-se fendas, crateras, que possibilitam o trânsito do significado literal da expressão para campo das metáforas e das metonímias. Nesse corte, caracterizado pelas fendas ou crateras, criam-se as condições para emergência e circulação dos discursos, sendo ele quem faz a costura entre significante, significado, metáforas e metonímias no interior das diversas formações discursivas. Portanto, o discurso de que ter uma religião corresponde a ser cristão, seja católico

ou evangélico, perde plausibilidade, carecendo, assim, de sustentação empírica. Consequentemente, a falta da dita sustentação empírica se tornou evidente nas entrevistas realizadas na escola, quando as pessoas entrevistadas, unanimemente, afirmaram, mesmo negando outras religiões ou espiritualidades, que transitam na escola sujeitos que praticam religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras que, embora discretos, reservados, sigilosos, são identificados pelos/as estudantes e professores/as que conhecem minimamente essas divindades.

Por isso que a gente não puxa assunto, mas só que os olhos que Deus nos dá, nós reconhecemos quem é quem. Acho que elas pensam que, independentemente de tudo, a gente tem uns preconceitos, mas é o respeito de cada um. Mas se você respeita cada um, você tá olhando pra você, olhando pra todo mundo. Sabe por que eu percebo? Porque eu trabalho no cemitério. Aí tem [...] Até o jeito de se vestir eu percebo o que é. Você percebe pela fita que elas carregam aqui – o estudante apontou para o braço – tem umas que carregam intocada aqui em uma touca e veste sempre branco, essas são as de religião do terreiro e elas sempre se apresentam assim nos funerais. É, toda de branco e quando entra no cemitério, ela entra de costas e fica jogando assim [...] que nem assim, se alimpando e jogando, aí eu fico só olhando ele [...] (Aluno. Entrevista 4).

Por sua vez, fechada nela mesma, a escola se desqualifica parcialmente diante da sua pretensão educativa, assim produz e reproduz discriminação e preconceito. Embora no seu interior existam práticas voltadas ao enfrentamento dessas violências, essas práticas acabam por se constituírem em ‘diamantes éticos’ que irradiam luzes a iluminar novos percursos humanos. Essas novas práticas, por assim dizer, não hegemônicas, coexistem e se compatibilizam, indicando as possibilidades de construção de uma escola que respeite integralmente os direitos humanos, a nascer a partir e no interior da escola que se tem.

Constatamos, portanto, que temáticas sobre as religiões, diversidade religiosa, preconceito religioso, discriminação, injúria e racismo religioso não adentram na formação continuada em serviço de forma específica, ‘focada’. No mesmo sentido, identificamos que, por vezes, na formação continuada, transversalizam-se essas temáticas nos conteúdos de componentes curriculares tidos como prioritários, a exemplo de Matemática e Língua Portuguesa. No caso, quando abordadas em sala de aula, assumem o caráter transversal e interdisciplinar, a exemplo da experiência do professor de Arte/Música, que, no seu planejamento, definiu como objeto de conhecimento do seu componente curricular o maracatu e a ciranda, mas transversalizou o conteúdo sobre as religiões de matriz africana, quando destaca que todas as religiões são sincréticas, e que as que experimentamos atualmente foram

constituídas a partir dos destroços de religiões preexistentes. A atividade desenvolvida também sinalizou que a escola é uma instituição importante para se ensinar e aprender sobre as religiões e sobre a laicidade e, nesse contínuo, em cooperação com outras instituições, contribui na consolidação de um Estado verdadeiramente laico. Por conseguinte, classificamos a experiência como balizada pela ótica dos direitos humanos e de uma autêntica educação para e em direitos humanos. Poderíamos dizer também que os sons das alfaias, a roda de ciranda e o batuque do maracatu também são diamantes éticos que animam estudantes jovens-adultos e adolescentes-jovens, estes indiferentes às religiões, que quando é para se falar de religião ‘desligam’. São resultados da limpeza que a escola faz a cada ano nos turnos da manhã e da tarde, não gostam da sala de aula, mas que, enquanto tocam as alfaias, ‘não erram uma nota’. Aqueles, com mais idade, por sua vez, não têm tempo a perder, evitam falar sobre religião, querem aprender a ler e a escrever, ‘recuperar o tempo perdido’. Porém, ‘Deus lhes deu olhos para ver’, sendo assim observam que a maioria – ‘tudo aqui é evangélico’ -, mas aqui têm também católicos e praticantes de religiões africanas e afro-brasileiras. Os ditos macumbeiros são discretos, não gostam de falar sobre a sua religião, sendo assim, não se identificam porque têm medo de preconceito e discriminação.

Aqueles que são ‘homoafetivos, duas mulheres que vivem como homem e mulher’, alguns respeitam, mas, por vezes, a presença delas se torna problemática. Claro que nisso não há apenas religião, mas tem religião em tudo isso, pois a Bíblia diz que o homem foi feito para a mulher e a mulher para o homem. Observaram que Alceu Valença tem no seu repertório músicas que dialogam com a cultura africana, mas como ele é branco, tudo se compreende no âmbito da cultura musical e artística. Porém, quando a mesma música é cantada por Lia de Itamaracá, por ser mulher, negra, pobre e do candomblé, a leitura é outra, desloca-se do campo da artístico para o religioso, passando, assim, ser considerado como ‘macumba’. Em conclusão, existem interseccionalidades entre as questões que vinculam raça, etnia, sexo, orientação sexual e arte e, sendo assim, no interior das instituições educativas, devem ser compreendidas a partir das e nas suas relações. Portanto, infere-se que a referida interseccionalidade existente demanda por estudos subsequentes que, por sua vez, possam aprofundar as relações que atravessam as questões de raça, etnia, sexo, orientação sexual, arte e religiosidades.

Portanto, no que se refere à prática pedagógica, em nível de planejamento, encontra-se dirigida para pessoas jovens-adultas, sendo que os adolescentes-jovens são tidos como resíduos, indesejados, definidos como aqueles que atrapalham, decorrentes dos processos de limpeza. Enfim, os seus tempos humanos não coincidem; sendo assim, a escola para bem acolher o adolescente-jovem também se encontra em construção. A escola atual, embora não totalmente

indiferente aos interesses desses adolescentes-jovens, ainda os tem como um fardo. Portanto, esses estudantes tensionam a escola na construção de uma nova identidade pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos.

Da análise do Projeto Administrativo, Político-Pedagógico - PAPP da escola, ponderamos que os aspectos administrativos se sobrepõem aos pedagógicos; sendo assim, a dimensão pedagógica que se explicita nas ações educativas perde força diante de uma política de resultados, destacadamente com base no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco - IDEPE e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Constatamos também que os profissionais entrevistados apontam para diversas concepções de Estado laico, comprovando, assim, as hipóteses apresentadas pelos autores estudados, tendo-se como hegemônica a concepção de que o Estado laico não comporta uma religião oficial. Sendo potencializada pelas concepções de que o Estado laico propicia uma liberdade plena, a liberdade religiosa destacadamente se projeta no interior das liberdades de expressão e de pensamento. Sobre a concepção de escola laica, afirmaram que é aquela que não tendo uma religião de preferência e respeita todas as religiões e seus adeptos. Consequentemente, opõem-se à escola confessional e ao proselitismo na educação. Portanto, compreendem que, em um Estado laico, apenas faz sentido uma educação que seja laica.

Entretanto, concluímos que as concepções de Estado laico e de escola laica, tipificadas a partir dos relatos dos profissionais entrevistados, aproximam-se das concepções explicitadas no corpo deste trabalho, assim não restando dúvidas de que, à luz dos preceitos normativos, não se questiona o caráter laico do Estado brasileiro, sendo que, no interior das instituições de ensino e nos seus diferentes atravessamentos na prática pedagógica, caracteriza-se uma laicidade de baixa intensidade, incompleta, pela metade, entendida também como flexível.<sup>58</sup> Contudo, em potencial, a escola favorece a construção do Estado laico por meio da coexistência e da compatibilidade de discursos seculares e religiosos, sendo que, pela sua natureza público-estatal, nela prevalecem discursos científicos e pedagógicos secularizados, nos quais a laicidade se intercala como dispositivo funcional de diferencial entre o secular e religioso. Por fim, conclui-se que a interação entre discursos seculares e religiosos, mediados por diferentes discursos pedagógicos, possibilita a formação de pessoas, não crentes e crentes, aptas à compreensão da diversidade humana e de que, nela, a diversidade religiosa atualmente emerge como um direito humano.

---

<sup>58</sup> O Estado brasileiro alberga a concepção de laicidade flexível, assegurando, por sua vez, à religião um lugar na sociedade (Andrade Júnior; Sena, Junqueira, 2024).

Quanto à possibilidade de conceber um projeto de emancipação humana à luz do paradigma dos direitos humanos, compreendemos que, portanto, demanda pela capacidade de diferentes coletivos humanos para atuarem em rede, bem como pela habilidade desses coletivos para questionar o caráter universal e interdependente dos direitos humanos à luz da realidade econômica, territorial, social e cultural na qual se encontram imersos seres concretos com necessidades e desejos diversos. Portanto, pensar a universalização dos direitos humanos a partir dos universalismos de fronteira que, operando das margens em direção ao centro, respeita as diversidades e as diferenças na pretensão de se construir um ‘universalismo de chegada’.

Quanto à Educação em Direitos Humanos, que, em princípio, se propõe ao enfrentamento de todas as formas de preconceito e de discriminação, voltada à transformação social, por meio da formação do sujeito de direito, também poderá se constituir em espaço concreto de exercício da laicidade como direito e afirmação do Estados laico.

Finalmente, endossamos que o trabalho atendeu aos nossos objetivos, contribuindo, notadamente, para a compreensão das relações entre Estado, religião e educação, e que, atualmente, a escola não se constitui em uma instituição totalmente laica, que nela transitam, coexistem e acomodam-se discursos seculares e religiosos, sendo o discurso religioso hegemonicamente cristão, representado pelas denominações católico-evangélicas, remetendo, assim, as demais ao esquecimento e à invisibilidade. Entre elas, as mais prejudicadas, concretamente, são as de matriz africana e as de matiz afro-brasileira. Desse modo, em contextos de laicidade à brasileira, na escola a qual investigamos e realizamos boa parte dos nossos estudos, identificamos uma laicidade que definimos como de baixa intensidade ou incompleta.

No que se refere aos povos negros e às religiões de matriz africana e afro-brasileira, a laicidade encontra-se invisível em um mimetismo caracterizado por um verbalismo exacerbado, que, soando à hipocrisia, anuncia que a escola é laica e que nela não existem discriminação e preconceito. Não que a escola esteja equipada ou predisposta à violência, embora, por mecanismos sutis, estranhos aos discursos que professa, em suas práticas cotidianas promove e potencializa a violência simbólica, destacadamente contra grupos específicos, com explícitas conotações de raça, etnia, sexo, orientação sexual e opção religiosa.

Contudo, concluímos que a realidade social, por ser essencialmente incompleta e precária, encontra-se atravessada por tensões e aberturas e, nesse movimento, a pluralidade, peculiar à democracia radical, possibilita a transformação da diversificação em diversidade. Sendo assim, o discurso da democracia radical desloca-se do universal, de forma gradativa e, nessa lógica, passa a ser substituído por múltiplas sonoridades, destacadamente por uma

multiplicidade de vozes, as quais compõem uma totalidade discursiva firme e indivisível. Portanto, arremata-se que a democracia radical é aquela capaz de articular - no campo dos direitos humanos - os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e ambientais com o direito à diversidade e à diferença, desaguando em uma nova gramática que, por sua vez, inaugura nova semântica. E esta poderá ser traduzida pela seguinte expressão: "[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza." (Santos, 2003, p. 56).

Entretanto - em contextos de laicidades incompletas, pela metade - o respeito às diferenças e às diversidades, em especial à diversidade religiosa na escola, por vezes ainda se encontra ausente, potencializando silenciamentos justificados pelo medo de discriminação e preconceito. Portanto, essa assertiva comprova uma das nossas hipóteses, a de que, atualmente, na nossa sociedade, existem distanciamentos entre o que preceituam os marcos normativos e a realidade concreta. Sendo assim, reafirmamos que a lei assegura direitos; contudo, a sua efetivação demanda por lutas sociais concretas, cujo marco normativo poderá orientá-las. Em suma, confirmamos mais uma das nossas hipóteses, a de que os preceitos normativos e doutrinários não são suficientes para a compreensão da laicidade do Estado e da laicidade na educação, sendo necessário recorrer à contextos concretos, por meio de pesquisas empíricas, para que pessoas neles enraizadas possam afirmar o que 'lhes vem à mente' quando se fala em laicidade. Assim, identificamos que, na escola, quando se fala em uma 'religião específica, de preferência' fala-se em uma religião oficial. Termos como religião africana e afro-brasileira ainda são pouco compreendidos, já que os estudantes entrevistados só os compreendem quando, genericamente, são tradas por 'religiões de macumba'.

Em situações análogas, a escola laica 'não tem uma religião predominante em questões culturais e pedagógicas', 'deixa as pessoas a par de todos as religiões'. Assim, tal qual excerto do poema *Nosso Tempo*, de Carlos Drummond de Andrade (2007), que tem como subtítulo os lírios não nascem da lei, ajuda-nos na compreensão de que os mundos do Direito e da educação encontram-se povoados não apenas por leis e por discursos científicos e pedagógicos, mas também por significantes, significados, metáforas, metonímias e uma legião de mitos. 'Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos. Os lírios não nascem das leis'. Por analogia, as leis não nascem dos lírios<sup>59</sup>. Assim, sem poluir a 'essência dos diamantes', afirmamos a nossa tese da laicidade incompleta, pela metade, que, por ser uma construção humana, permanece aberta e

---

<sup>59</sup>Os lírios não nascem da Lei. A sua incursão ao mundo jurídico, tal qual um poema épico, representa uma fantástica viagem através dos conflitos humanos, pois o Direito também é uma grandiosa narrativa repleta de vida e de morte, dignidade e cobiça, desânimo e esperança. (Costa Neto, 1999).

inconclusa, no horizonte do vir a ser, a ser completada, para que adquira forma plena. Contudo, a laicidade conforma e comporta vários desenhos a serem traçados no cotidiano das organizações e, entre elas, encontra-se a escola.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ANDRADE, C. D. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- ANDRADE JÚNIOR, P. M.; JUNQUIERA, S.; SENA, E. Ensino Religioso confessional e escola pública: a Igreja Católica contra-ataca. **PLURA – Revista de Estudos de Religião**, 2024.  
Disponível em: Ensino Religioso Confessional e Escola Pública: a Igreja Católica contra-ataca | PLURA, Revista de Estudos de Religião / PLURA, Journal for the Study of Religion. Acesso em: 3 de nov. 2024.
- ARAÚJO, K. C. L. C. A Teoria do discurso e o método de análise: uma conversação em aberto. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 75-92, 29 jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rsulacp/article/view/13309/8620>. Acesso em: 4 out. 2024.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDT, H. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, F. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- BALLOUSSIER, A. V. Cara típica do evangélico brasileiro é [...]. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 jan. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/cara-tipica-do-evangelico-brasileiro-e-feminina-e-negra-aponta-datafolha.shtml>. Acesso em: 5 out. 2024.
- BANDEIRA, Manuel. **Belo**. São Paulo: Global Editora, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2021.

BENEVIDES, M. V. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.) **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos metodológicos. João Pessoa: Universitária UFPB, 2008.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? **Convenit Selecta**, São Paulo, v. 6, jan./jun. 2001, p. 43-50. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001125510>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BERGER, P. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 1985.

BERGER, P. Os múltiplos altares de modernidade: **rumo a um paradigma da religião numa época pluralista**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BERGER, P.; LUKMANN, T. **Modernidade, pluralidade e crise de sentidos**: a orientação do homem moderno. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevir, 2004.

BOGDAN; R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAFÉ, J. M. Na escola, o futuro já não é o passado ou é: novos currículos, novos materiais. In: JARAUTA, B.; IMBERNÓM, F. (org.). **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2015.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 2015.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais das ciências**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Ed. Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL, **Lei n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/leis/2003/L10.639](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639). Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/>. Acesso em 27 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1824**. Brasília, DF: Presidência da República, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1891**. Brasília, DF: Presidência da República, 1891. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Brasília, DF: Presidência da República, 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3). Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/plano-nacional-de-educa%C3%A7%C3%A3o-em-direitos-humanos>. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 11, de 18 de janeiro de 1991**. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11&ano=1991&ato=98ckXWq5EMFpWTba2>. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 119 - A, de 7 de janeiro de 1890**. Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 1890. Disponível em: [https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%20119-A-1890&OpenDocument](https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%20119-A-1890&OpenDocument). Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 3029, de 9 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral. Brasília, DF: Presidência da República, 1881. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacao-original-59786-pl.html>. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 4496, de 4 de dezembro de 2002.** Exclui o Decreto n.º119-A [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4496.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4496.htm). Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406compilada.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm). Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm). Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14532, de 11 de janeiro de 2023.** Altera a Lei n.º 7.716. [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4496.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4496.htm). Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 1, de 5 de julho de 2000.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf). Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

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

CAMPOS, F. V. *et. al.* Ciências da religião, ensino religioso e Base Nacional Comum Curricular: alteridade, interculturalidade e abertura dialogal. **Revista Boletim de Conjuntura (Boca)**, Boa Vista, v. 17, n. 51, mar. 2024. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/3729>. Acesso em: 4 out. 2024.

CAMURÇA, M. A. A questão da laicidade no Brasil: mosaico de configurações e arena de controvérsias. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 15, n. 47, p. 855-886, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2017v15n47p855>. Acesso em: 4 out. 2024.

CAMURÇA, M. Um esboço de comparação entre a laicidade na França e no Brasil: dinâmica de caminhos cruzados Marcelo Camurça. *In*: GIUMBELLI, E.; CAMURÇA, M. (org.). **Transformações da laicidade: estado, religião e sociedade em relação**. Brasília, DF: ABA Publicações, 2024.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, p. 678-686, dez. 2020. N. Especial. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 4 out. 2024.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: GECEC, 2013. Documento de trabalho.

CANDAU, V. M. F. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, nº. 1, p. 15-34, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21230>. Acesso em: 4 out. 2024.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&E Editora, 2003.

CARRIÃO V.; DINIZ, D. O Ensino religioso nas escolas públicas. *In*: DINIZ, D.; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, V. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO: Letras Livres: UnB, 2010.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: um longo percurso**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CASANOVA, J. **Public religions in the modern World**. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

CASTRO, E. V. O nativo relativo. **Mana**, [S. l.], v. 8, n. 1, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/ZcqxxhghZk9936mxW5GRrhq/?format=html>. Acesso em: 28 jul. 2024.

CATROGA, F. **Entre deuses e césares: secularização, laicidade e religião**. Coimbra: Editora Almeida, 2010.

CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lílian Blanck de. Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos - RIDH**, Bauru, n. 4, p. 181-197, jun. 2015. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/268/129>. Acesso em: 19 out. 2024.

CIPRIANI, R. A religião no espaço público. *In*: ORO, A. P.; STEIL, C. A.; CIPRIANI, R. **A religião no espaço público: atores e objetos**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

COELHO, I. C. [et al.]. Sociolinguística. Florianópolis - SC: LLV/CCE/UFSC, 2012. Disponível em: Sociolinguística\_UFSC.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 6., 2009, Brasília, DF. **Anais eletrônicos** [...]. Brasília, DF: UNESCO, 2010. Marco de Ação de Belém. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787>. Acesso em: 6 out. 2024.

COSTA, G. S. A juvenilização da educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades curriculares. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 48-77, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7336>. Acesso em: 4 out. 2024.

COSTA NETO, A. C. da. **Direito, mito e metáfora: os lírios não nascem da Lei**. [S. l.]: Ltr, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], 2024, n. 27, p.183-191. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ch8ZMxtpx7ZshtgZW355HtP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2024.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO 1789. *In*: EMBAIXADA DA FRANÇA NO BRASIL. [Recife], 13 jan. 2017. Disponível em: <https://br.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao>. Acesso em: 7 out. 2024.

DINIZ, D.; LIONÇO, T. Educação e laicidade. *In*: DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO: Letras Livres: UnB, 2010.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>. Acesso em: 21 jul. 2024.

FELDMANN, M. G.; NUNES, A. L. P.; MIRANDA, H. P. Cultura e interculturalidade na EJA. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 03, n. 06, jul./dez.

2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/11236>. Acesso em: 4 out. 2024.

FERREIRA, A. M. Secularização. *In*: AZEVEDO, Carlos Moreira (org.). **Dicionário de história religiosa de Portugal**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa: Círculo de Livros, 2000. v. 6.

FERREIRA, F. A. Para entender a teoria do discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, [S. l.], v. 11, n.º 127, p. 12-18, 15 ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12438/8335>. Acesso em: 4 out. 2024.

FLORES, J. H. **A (in) reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Carta de Princípios**. Florianópolis: FONAPER, 1995. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/carta-principios.php>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FREIRE, A. M. A. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, n.º 96, p. 291-298, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7DgKZW4TQjBFXd9BTnvrQwv/?format=pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

FREIRE, A. M. A. O pensamento e fazer do Professor Paulo Freire. *In*: CENTRO PAULO FREIRE DE ESTUDOS E PESQUISAS. Recife, 29 maio 1998. Disponível em: <https://centropaulofreire.com.br/sobre/>. Acesso em: 5 out. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **A escola**. [S. l.: s. n.], 1989. 1 manuscrito. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/1ec909eb-fb50-48b1-8070-e2a5b0fb5a3a/content>. Acesso em: 6 out. 2024.

FREIRE, Paulo; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, E. M. L. M.; AMORIM, C. O ensino religioso chegou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): e agora, professor/a? **REVER: Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 24, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/62802/45515>. Acesso em: 4 out. 2024.

FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAMBOA, S. S.; SANTOS FILHO, J. C. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARETTO JÚNIOR, A. Antiguidade tardia. In: INFOESCOLA, [S. l.], 2013. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/antiguidade-tardia>. Acesso em: 7 out. 2024.

GEERTZ, C. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIORDANI, R. Hegemonia e discurso: o sujeito que resiste. **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3458>. Acesso em: 19 out. 2024.

GIUMBELLI, E. A laicidade segundo o Supremo Tribunal Federal brasileiro: observações sobre o julgamento acerca do ensino religioso confessional. In: GIUMBELLI, E.; CAMURÇA, M. (org.). **Transformações da laicidade: estado, religião e sociedade em relação**. Brasília, DF: ABA Publicações, 2024.

GIUMBELLI, E.; CAMURÇA, M. (org.). **Transformações da laicidade: estado, religião e sociedade em relação**. Brasília, DF: ABA Publicações, 2024.

GRIGOLETTO, C.; PAIVA, B.; SILVA, M. F. A ressemantização da literatura negra gaúcha. **Revista estudos literários brasileiros contemporâneos**, Brasília, DF, n.º 66, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/46948>. Acesso em: 4 out. 2024.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.º 14, p. 109-130, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2024.

HERVIEU-LÈGER, D. **O peregrino e o convertido: a religião em movimento**. Portugal: Gradiva, 2005.

HERVIEU-LÈGER, D.; WILLAIME, J. **Sociologia e religião**. Aparecida: Ideias e Letras, 2009.

HOMEM destrói com marreta jardim em terreiro de candomblé e é denunciado por depredação e injúria. *In*: G1 PE, Recife, 4 jul. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/paranambuco/noticia/2024/07/04/homem-destroi-com-marreta-jardim-em-terreiro-de-candomble-e-e-denunciado-por-depredacao-e-injuria-video.ghtml>. Acesso em: 7 out. 2024.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IGREJA CATÓLICA. Papa (1958-1963: João XXIII). Encíclica "Pacem inm Terris". *In*: A SANTA FÉ, Cidade do Vaticano, 1963. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf\\_j-xxiii\\_enc\\_11041963\\_pacem.html](https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html). Acesso em: 6 out. 2024.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo#>. Acesso em: 14 set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=36982>. Acesso em: 7 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília, DF: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=39295>. Acesso em: 7 out. 2024.

JOAQUIM, B. S.; PESCE, L. A aprendizagem/educação ao longo da vida como base filosófica para propostas de emancipação. **Revista Teias**, [S. l.], v. 25, n.º 77, p. 26–38, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82592>. Acesso em: 30 jul. 2024.

JOURDAIN, A; NAULIN, S. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis: Vozes, 2017.

JUNQUEIRA, S. R. A. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. **REVER: Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, ano 15, n.º 02, p. 10-25, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26181/18845>. Acesso em: 4 out. 2024.

JUNQUEIRA, S. R. A.; NASCIMENTO, S. L. Concepções do Ensino Religioso. **NUMEN: Revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 16, n.º 1, p. 783- 810, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21894>. Acesso em: 4 out. 2024.

JUNQUEIRA, S. R.; RODRIGUES, E. F. A identidade do ensino religioso no contexto da laicidade. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n.º 19, p. 101-113, out./dez. 2010. Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2010v8n19p101/2610>. Acesso em: 9 out. 2024.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégias socialistas**. São Paulo: Intermeios; Brasília, DF: CNPq, 2015.

LÉVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, D. M. O. Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu. **Revista Cógito**, Salvador, n. 11, p. 14 -19, out. 2010. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cogito/v11/v11a03.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

LIMA, W. L.; SÁ, E. A. Trânsitos religiosos: recomposição e reconfiguração de crenças do povo Pankaiwka. **Revista Real Conhecer**, Formiga, v. 2, n.º 9, set. 2022. Disponível em: <https://www.realconhecer.com.br/2022/09/transitos-religiosos-recomposicao-e.html>. Acesso em: 4 out. 2024.

LOCKE, John. **Carta sobre a tolerância**. Tradução: BRITO, Ari Ricardo Tank. São Paulo: Hedra, 2007.

LOPES, A. C.; Macedo, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n.º 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/21666/15916>. Acesso em: 4 out. 2024.

MAGENDZO, A. **Pensamiento e ideas-fuerza en la educación en derechos humanos en Iberoamerica**. Santiago: OIE; Chile: CREALC-UNESCO, 2009.

MALLIMACI, F. **Apuntes para uma compenión de la pluralidade, diversidade y pluralismo em el campo religioso em el siglo XIX y XX**. Guatemala: Mimeo, 1996.

MARIANO, R. Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 238–258, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/9647>. Acesso em: 31 jul. 2024.

MARSHALL, T. H. **Cidadania e classes sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MASCARENHAS, P. **Manual de direito constitucional**. Salvador: Editora Método, 2010.

MESQUITA, R. G.; OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n.º 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/edreal/a/tt3RpF8zjvRZDNwtcQ\\_S4Snk/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/edreal/a/tt3RpF8zjvRZDNwtcQ_S4Snk/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 4 out. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MIRANDA, J. Estado, Liberdade Religiosa e Laicidade. **Observatório da Jurisdição Constitucional**. [S. l.], n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/956>. Acesso em: 4 out. 2024.

MONSMA, Karl. Racialização, racismo e mudança: um ensaio teórico, com exemplos do pós-abolição paulista. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. Natal: ANPUH, 2013. p. 1-16. Do conhecimento histórico e diálogo social. Disponível em: [http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364748564\\_ARQUIVO\\_Monsma\\_trabalho.pdf](http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364748564_ARQUIVO_Monsma_trabalho.pdf). Acesso em: 20 out. 2024.

MONTEIRO, J. M. **10 lições sobre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n.º 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2024.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papiros, 2014.

MOURA, A. S. Política e religiões no ensino de História: diálogos culturais na contemporaneidade. In: MOURA, A. S.; UZUN, J. R. C. (org.). **História, Religião e Educação: espaço do político**. Recife: Edupe, 2021.

MOURA, C. A. S. Ensino de história e religiões: compatibilidades e coexistências. In: OLIVEIRA, G. S. *et al.* (org.). **Ensino de história e religião: laicidade e coexistência**. Rio de Janeiro: Autografia, 2024b.

MOURA, C. A. S. **Ensino religioso: diálogos para o (re)conhecimento e valorização da diversidade e da diferença**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2024a.

OLIVEIRA, E. S. Histórias de trancoso como tradição de passatempo: uma história que parece, mas não é “história de trancoso”. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., Recife, 2019. **Anais** [...]. Recife: ANPUH, 2019. Disponível em: [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565288473\\_ARQUIVO\\_HistoriasdeTrancosocomoTradicaodepassatempo\(1\)\(RecuperacaoAutomatica\)\(RecuperacaoAutomatica\).pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565288473_ARQUIVO_HistoriasdeTrancosocomoTradicaodepassatempo(1)(RecuperacaoAutomatica)(RecuperacaoAutomatica).pdf). Acesso em: 9 out. 2024.

OLIVEIRA, G. S. Educação e religião no Brasil: conflitos e permanências. In: MOURA, C. A. S.; UZUN, J. R. C. (org.) **História, religião e educação: espaços do político**. Recife: Edupe, 2021.

OLIVEIRA, G. S. **Religião como conceito e a construção de compatibilidade**. In: Moura, C. A. S. *et al.* (org.). *Ensino de história e religião: laicidade e coexistência*. Rio de Janeiro: Autografia, 2024.

OLIVEIRA, M. B. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, Salvador, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XbwFmPNRDSMpPCysMwCQbmN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2024.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n.º 1, p. 13–37, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/111579>. Acesso em: 6 out. 2024.

ONU. **Resolução n.º 217 - A III, de 10 de dezembro 1948**. Declaração Internacional dos Direitos do Homem. [S. l.]: ONU, 1948. Assembleia Geral. Disponível em: [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em: 6 out. 2024.

ONU. **Resolução n.º 36/55, de 25 de novembro de 1981**. Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções. [S. l.]: ONU, 1981. Assembleia Geral. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1981Declara%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Intoler%C3%A2ncia%20e%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Baseadas%20em%20Religi%C3%A3o%20ou%20Cren%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 6 out. 2024.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PIEPPPO, C. O que é heurística? **Instituto Conectomus**, São Paulo, jul., 2020. <https://institutoconectomus.com.br/o-que-e-heuristica>. Acesso em: 16, nov. 2024.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. Em busca do estudante ideal? Reflexões docentes sobre o processo de juvenilização da EJA. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n.º 4, p. 1633-1652, out./dez. 2022. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 21 jul. 2024.

POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

QUEM somos. In: **CIBERDÚVIDAS DA LÍNGUA PORTUGUESA**, Lisboa, 15 jan. 2023. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/quem-somos#>. Acesso em: 07 out. 2024.

RANQUETAT JÚNIOR, C. A. **Laicidade à brasileira: estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos**. Jundiaí: Paco Editora, 2016.

RANQUETAT JÚNIOR, C. A. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Tempo da Ciência**, [S. l.], v. 15, n. 30, p. 59–72, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/1982>. Acesso em: 19 out. 2024.

RANQUETAT JÚNIOR, C. A. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. **CSoline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. O Programa de Pós-

Graduação em Ciências Sociais da UFJF, fev. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17037>. Acesso em: 3 nov., 2024.

REGINA, J. M.; VIEIRA, T. R. **A laicidade colaborativa brasileira**. São Paulo: Vida Nova, 2021.

REGINA, J. M.; VIEIRA, T. R. **Direito religioso: questões práticas e teóricas**. São Paulo: Vida Nova, 2020.

REIS, G. S. Os caminhos sincréticos da pesquisa em religião. *In*: SILVEIRA, E. S. (org.). **Como estudar as religiões: metodologias e estratégias**. Petrópolis: Vozes, 2018.

RELATÓRIO Final do Seminário Regional de Educação de Adultos. [Recife]: [s. n.], 1958. 3ª Comissão: A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos. Apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/relato.segund.congr.educ.adultos.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

RIBEIRO, V. M. M. (org.). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21 n.º 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 6 out. 2024.

RIBEIRO, V. M. M. Conceito de alfabetização. *In*: RIBEIRO, V. M. M. **Educação de jovens e adultos: parâmetros em ação**. Brasília, DF: Secretária de Educação Fundamental, 1999. p. 35-38.

RITTO, Cecília. O IBGE e a religião: cristãos são 86,8% do Brasil [...]. **Veja Online**, [São Paulo], 29 jun. 2012. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/o-ibge-e-a-religiao-cristaos-sao-86-8-do-brasil-caticos-caem-para-64-6-evangelicos-ja-sao-22-2/>. Acesso em: 5 out. 2024.

RODRIGO, R. Em Olinda, Centro de Cultura Luiz Freire completa 50 anos [...]. *In*: BRASIL DE FATO, Recife, 21 nov. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2022/11/21/em-olinda-centro-de-cultura-luiz-freire-completa-50-anos-realizando-aco-es-de-acesso-a-cultura>. Acesso em: 19 jul. 2024.

RODRIGUES, Léo. IBGE revela desigualdade no acesso [...]. *In*: AGÊNCIA BRASIL, Rio de Janeiro, 7 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo>. Acesso em: 5 out. 2024.

ROTH, W. A semântica histórica: um campo abandonado da linguística? **Filologia e Linguística portuguesa**, São Paulo, n.º 2, 1998. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59659/62755>. Acesso: 6 out. 2024.

SACAVINO, S. Os desafios da educação em direitos humanos no fortalecimento da democracia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 10, n.º 2, p. 85-107, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/169>. Acesso em: 7 out. 2024.

SANFELICE, J.L. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da História. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.º 99, p. 542-557, maio/ago. 2007 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2004.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, [S. l.], n.º 79, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrge/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2024.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 48, jun. 1997. Disponível em: [https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao\\_multicultural\\_direitos\\_humanos\\_RCCS48.PDF](https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF). Acesso em: 19 out. 2024.

SANTOS, M. R. A militância negra no Recife e o combate ao racismo religioso na primeira década do século XXI. In: MOURA, C. A. S.; UZUN, J. R. C. (org.). **História, religião e educação**: espaços do político. Recife: Edupe, 2021.

SANTOS, T. B. O ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/q53vWMgXQr68jNhtP6SZHPm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2024.

SARLET, I. W. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2015.

SILVA, A. L. C. Teorias organizacionais e Bourdieu: a “transgressão” produzindo a mudança organizacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA POLÍTICA, 1., 2015. Anais [...]. Porto Alegre, UFRS, 2015.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2022.

SILVA, J. C.; REIS, D. M. L.; FRIETAS, M. L. Q. A juvenilização da educação de jovens e adultos: um fenômeno histórico. **Revista Entramados**, [S. l.], v. 8, n.º 9, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5023/5447>. Acesso em: 7 out. 2024.

SILVA, N. N. A (in)visibilidade da juventude negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...]. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br>. Acesso em: 8 set. 2024.

SIQUEIRA, G. P. **O Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil: implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a confessionalidade num estado republicano**. 2012. 343 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1967/1/giselidopradosiqueira.pdf>. Acesso em: 7 out. 2024.

SOUZA R. S.; SANTOS, J. B. Direitos humanos na educação: uma abordagem inclusiva no ensino religioso da EJA. **Fênix: Revista de História e estudos culturais**, Uberlândia, v. 21, n.º 1, p. 219–241, 2024. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/1403>. Acesso em: 7 out. 2024.

SOUZA, J. F. **E a educação popular: Quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007.

STRECK, D. R.; REDIN, J.; ZITKOSKI, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 65, n.º 150, p. 407- 425, maio/ago. 1984. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>. Acesso em: 7 out. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

UZUN, J. R. “A praga da nossa era é o chamado secularismo”: o processo de laicização aparente durante o início da República Brasileira. **Paralellus Revista de estudos de religião**, Recife, v. 13, n.º 33, 2022. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/paralellus/article/view/2142>. Acesso em: 22 jul. 2024.

VATTIMO, G. **Crer que se crê: é possível ser cristão apesar da Igreja?** Petrópolis: Vozes, 2018.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VIDAL, D. G. 80 anos do manifesto dos pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.º 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/L9NXYsJMYvyRSvPfpXZRgSq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2024.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**. Tradução: NEVES, Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALSH, C. *et al.* **Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento.** Buenos Aires: Signo, 2006.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 6 jul. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WEBER, S. Política e educação: o movimento de cultura popular no Recife. **Revista dados de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 27, n.º 2, p. 233-262, 1984. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1xs-118MxEYRpyX4-f68262akaveHvhNt/edit>. Acesso em: 7 out. 2024.

WILBER, K. **A visão integral: uma introdução à revolucionária, abordagem integral da vida, de Deus, do universo e de tudo mais.** São Paulo: Cultrix Editora, 2008.

WILLAIME, Jean-Paul. **Sociologia das religiões.** Tradução Lineimar Pereira Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.º 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2024.