



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC
COORDENAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

ADRIANA GUILHERME DIAS DA SILVA FIGUEIRÊDO

**O ENSINO RELIGIOSO NO ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA
TRADIÇÃO CRISTÃ NA ABORDAGEM PÓS-COLONIAL**

Recife

2017



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC
COORDENAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

ADRIANA GUILHERME DIAS DA SILVA FIGUEIRÊDO

**O ENSINO RELIGIOSO NO ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA
TRADIÇÃO CRISTÃ NA ABORDAGEM PÓS-COLONIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Ciências da
Religião, pela Universidade Católica de
Pernambuco, sob a orientação do Prof. Dr.
Drance Elias da Silva

Recife

2017

ADRIANA GUILHERME DIAS DA SILVA FIGUEIRÊDO

**O ENSINO RELIGIOSO NO ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA
TRADIÇÃO CRISTÃ NA ABORDAGEM PÓS-COLONIAL**

Dissertação de mestrado submetida à aprovação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, no Mestrado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, pela seguinte banca examinadora:

Recife, ____ de _____ 2017.

Prof. Dr. Janssen Felipe - UFPE
1º Examinador

Prof. Dr. Gilbraz Aragão - UNICAP
2º Examinador

Prof. Dr. Drance Elias da Silva - UNICAP
3º Examinador (Orientador)

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Ao Deus trino por toda sabedoria e graça concedida para que esta jornada me fosse possível. A Ele pois, seja toda glória e honra!

Aos meus pais, Ari Guilherme e Magnólia Dias, que sempre me incentivaram e apoiaram, e ao meu esposo Boaz Figueirêdo, pela compreensão com as horas de estudo e escrita intermináveis.

À prefeitura da cidade do Recife, na pessoa do secretário executivo de Gestão Pedagógica Rogério de Melo, por esta oportunidade ímpar de qualificação profissional, e aos servidores da EFER que nos deram suporte: Warná Vieira Rodrigues, Rosiana Teixeira Pontes Lins, Alison Fagner de Souza e Silva, e Kátia Marcelina de Souza (in memoriam). Nosso agradecimento também as servidoras Gicélia Lyra e Angélica Pitanga. Aos meus amigos e amigas, irmãos de caminhada, que, com suas orações e torcida, nos cobriram e impulsionaram a permanecer firme e, em especial, todo o auxílio da prof^a Edna Maria Almeida de Oliveira e Lima.

À prof^a Maria Philonila Nogueira, por toda compreensão e incentivo à nossa qualificação profissional, e à coordenadora e prof^a Maria da Glória.

Ao prof. Dr. Augusto Antônio Campelo Cabral, e as professoras Evanice Brígida Lemos Cavalcante e Sílvia Elizabete Figueira Ramos, que tantas vezes leram e corrigiram nosso texto, sobretudo na fase inicial desta trajetória.

A todos os gestores, docentes e coordenadores pedagógicos das escolas que nos honraram com sua participação nesta pesquisa.

Aos colegas da 11^a turma, pela convivência e aprendizado, e aos amigos Rafael Vilaça e Ricardo Jorge, pela parceria e auxílio mútuo na caminhada acadêmica.

Ao professor Dr. Drance Elias da Silva, pela gentileza e paciência durante o processo de orientação desta dissertação.

A todos os professores do Mestrado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, pelas discussões, orientações e ensino durante todo o percurso.

Ao prof^o Dr. Newton Darwin, pelo apoio e incentivo a nossa trajetória desde o início e pela gentileza com que sempre nos atendeu na coordenação deste mestrado.

E a todos que contribuíram no processo de elaboração deste trabalho e que porventura não tenham sido citados aqui: minha sincera gratidão!

RESUMO

A presente dissertação está vinculada ao curso de Mestrado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, na linha de pesquisa: Campo religioso brasileiro, cultura e sociedade. Ela tem como objetivo analisar o Ensino Religioso nas escolas da Rede Municipal em Recife, à luz dos pressupostos da abordagem pós-colonial, buscando compreender sua relação com a descolonização curricular e os deslocamentos nos referenciais da tradição cristã, bem como a concretização de um ensino laico e em consonância com a diversidade religiosa, tanto a partir do levantamento bibliográfico acerca da temática, como das conceituações expressas por docentes localizados em três escolas da referida rede de ensino. Tendo em vista as particularidades que cercam a formação do estado brasileiro, cuja fusão entre religião e política foi a marca do projeto político-econômico de expansão territorial portuguesa, buscamos inicialmente contextualizar os aspectos ligados à constituição da laicidade no Brasil e o estabelecimento do Ensino Religioso para, em seguida, apresentarmos os referenciais da abordagem pós-colonial por meio de revisão bibliográfica. Esta é uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e descritiva. Assim, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos onze entrevistados, tendo como instrumento complementar a observação semiparticipante das aulas de Ensino Religioso ministradas nas três escolas que foram o campo desta pesquisa, com o objetivo de analisarmos quais eram as compreensões e os conceitos acerca da laicidade e da religião e suas relações com a implementação do princípio da laicidade e da diversidade religiosa, assim como analisar os conteúdos religiosos presentes em sua prática para estabelecer relações entre estes e os conteúdos veiculados na proposta de ensino do caderno da nova política da rede de ensino, no que se refere ao Ensino Religioso e ao trato da tradição cristã. A análise dos dados coletados foi realizada a partir da análise de conteúdo, onde, após a identificação das categorias gerais, selecionamos as categorias finais para a problematização dos eixos temáticos discutidos. Como resultado, esperamos contribuir para a ampliação dos debates acerca do Ensino Religioso laico e atento à diversidade religiosa presente no cotidiano escolar, por meio de ações e práticas capazes de promover a inclusão das margens outrora subsumidas e silenciadas pelo eurocentrismo, o que inclui a tradição cristã, para além da mera polarização entre a sua hegemonia ou rejeição, antes, construindo uma perspectiva dialogal.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Pós-colonialismo. Cristianismo.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Master's Degree in Religious Sciences of the Catholic University of Pernambuco, in the line of research: Brazilian religious field, culture and society. It aims to analyze Religious Education in the schools of the Municipal Network in Recife, in the light of the presuppositions of the postcolonial approach, seeking to understand its relation with the curricular decolonization and the displacements in the references of the Christian tradition, as well as the concretization of a secular teaching and in harmony with the religious diversity, both from the bibliographical survey about the theme, and from the concepts expressed by teachers located in three schools of the referred network. Considering the particularities surrounding the formation of the Brazilian state, whose fusion between religion and politics was the mark of the political-economic project of Portuguese territorial expansion, we initially sought to contextualize the aspects related to the constitution of secularism in Brazil and the establishment of Religious Education to then present the references of the postcolonial approach through bibliographic review. This is a field research with a qualitative and descriptive approach. Thus, the data collection was done through semi-structured interviews applied to the eleven interviewees having as complementary instrument the semiparticipant observation of the classes of Religious Education taught in the three schools that were the field of this research, with the purpose of analyzing what were the understandings and the concepts about secularity and religion and their relationship with the implementation of the principle of secularity and religious diversity, as well as to analyze the religious contents present in their practice in order to establish relations between them and the contents conveyed in the teaching proposal of the New policy of the educational network, regarding Religious Education and the treatment of the Christian tradition. The analysis of the collected data was carried out from the content analysis, where, after the identification of the general categories, we selected the final categories for the problematization of the discussed thematic axes. As a result, we hope to contribute to the expansion of the debates about lay religious teaching and attentive to the religious diversity present in the daily school life, through actions and practices capable of promoting the inclusion of the margins once subsumed and silenced by Eurocentrism, which includes tradition Christian, beyond the mere polarization between his hegemony or rejection, rather, constructing a dialogical perspective.

Keywords: Religious Education. Postcolonial. Christianity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise do conteúdo
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFE	Conselho Federal de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNV	Comissão Nacional da Verdade
DC	Docente Coordenador
DCNE	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DG	Docente Gestor
DR	Docente Regente
EF	Ensino Fundamental
EFER	Escola de Formação de Educadores do Recife
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
ENER	Encontro Nacional de Ensino Religioso
ER	Ensino Religioso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
ICAR	Igreja Católica Apostólica Romana
IPEAFRO	Instituto de Pesquisas Afro-Brasileiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RPA	Região Político-administrativa
STF	Supremo Tribunal Federal

UAB

Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Os sentidos da laicização estatal	26
Quadro 2 - A evolução da tolerância rumo ao conceito de laicidade	27
Quadro 3 - As concepções do Ensino Religioso no Brasil	44
Quadro 4 - Perfil dos entrevistados	98
Quadro 5 - Conteúdos do ER.....	99
Quadro 6 - Aulas do ER observadas.....	113
Figura 1 - Paradidáticos.....	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ENSINO RELIGIOSO: CONTEXTO HISTÓRICO.....	16
1.1 Educação e religião no Brasil colônia	17
1.2 A relação entre laicidade e secularização: estabelecendo marcos.....	23
1.3 A formação do Estado laico brasileiro.....	31
1.4 Os parâmetros legais do Ensino Religioso: um percurso sinuoso	40
2 ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E A DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR	51
2.1 As relações entre Modernidade e colonialidade no processo de construção da América Latina e Brasil.....	53
2.2 Colonialismo, colonialidade, eurocentrismo e o desafio das margens: o campo conceitual das abordagens pós-coloniais	61
2.3 A abordagem do cristianismo nos estudos pós-coloniais: deslocamentos	69
2.4 A descolonização curricular: o Ensino Religioso na abordagem pós-colonial.....	80
3 O ENSINO RELIGIOSO NA POLÍTICA DA REDE MUNICIPAL EM RECIFE	90
3.1 Delineando o contexto e os objetivos da pesquisa	90
3.2 Percorso metodológico: os instrumentos de coleta e a análise temático-categorial ..	91
3.3 A caracterização das Escolas-Campo e os sujeitos da pesquisa	95
3.4 Situando o Ensino Religioso na política de ensino: esboço inicial da análise.....	99
3.5 A prática docente e os conteúdos curriculares do ER: vestígios da colonialidade. ..	105
3.5.1 Formação docente e Ensino Religioso.....	105
3.5.2 A seleção de conteúdos e os recursos didáticos no ER	110
3.5.3 A pertinência do ER na formação discente	117
3.6 A religião no espaço público escolar e a descolonização curricular.....	123
3.6.1 Símbolos Religiosos e a diversidade manifesta.....	124
3.6.2 Fronteiras da laicidade: a religião do educando e seus desafios.....	132
3.6.3 Cristianismo e descolonização curricular: entre a teoria e a prática.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE	166
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	166
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS DOCENTES (FUNÇÃO REGENTES):	168

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS DOCENTES (FUNÇÃO COORDENADOR PEDAGÓGICO)	170
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DOCENTES (FUNÇÃO GESTOR ESCOLAR)	172
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS ENTREVISTADOS	174
APÊNDICE F – CRONOGRAMA	177
ANEXOS.....	178
ANEXO 1 - RESUMO DAS ENTREVISTAS DOS DOCENTES (REGENTES).	178
ANEXO 2 – RESUMO DAS ENTREVISTAS DOS DOCENTES (COORDENADORES PEDAGÓGICOS).....	186
ANEXO 3 – RESUMO DAS ENTREVISTAS DOS DOCENTES (GESTOR ESCOLAR)	189
ANEXO 4 – QUADRO GRADE CURRICULAR DO ER NA POLÍTICA DE ENSINO EM RECIFE.....	193
ANEXO 5 – CATEGORIAS TEMÁTICAS DE ANÁLISE	196

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se refere a uma análise do Ensino Religioso em escolas da Rede Municipal em Recife, à luz dos pressupostos da abordagem pós-colonial, buscando compreender sua relação com a descolonização curricular e as repercussões provocadas nos referenciais da tradição cristã, a partir dos deslocamentos propostos no movimento de contra hegemonia e busca de novas alternativas ao eurocentrismo, desenvolvido no campo de estudos pós-coloniais.

Ao refletirmos acerca da concretização de um ensino laico e em consonância com a diversidade religiosa, almejamos compreender de que formas são estabelecidas práticas de ensino e ações que, ao mesmo tempo que problematizem a colonialidade do saber, do poder e do ser, possam manter o necessário equilíbrio na abordagem das várias tradições que estão representadas no espaço escolar por meio de seus múltiplos agentes, para além da mera polarização entre hegemonia ou rejeição.

Tendo em vista que, tanto a “colonialidade” do poder como a do saber, permanecem na atualidade como marcas subjetivas dos países que sofreram o processo colonizador de expansão territorial, por meio da subalternização de povos e identidades, privilegiando o que é pensado e elaborado a partir de uma visão eurocêntrica, masculina e cristã, conforme Cechetti (2008), os estudos desenvolvidos no campo denominado pós-colonial ou neocolonial apontam para as vinculações entre a modernidade e a globalização em curso no mundo atual, como estratégias de dominação dos modernos impérios coloniais, consistindo numa espécie de neocolonialismo, de modo que estas abordagens buscam confrontar os padrões historicamente estabelecidos, partindo do saber produzido nas “margens”, ou seja, a partir das minorias silenciadas e invisibilizadas pelo padrão de homogeneização europeia.

Quando pensamos nas particularidades do processo histórico de formação do estado brasileiro, cuja trajetória foi marcada pela fusão entre religião e política dentro do projeto político-econômico de expansão territorial portuguesa, nos inquietou saber de que formas tem se dado a vivência do Ensino Religioso nas escolas da rede pública do município de Recife, quanto aos pressupostos teóricos da descolonização curricular expressos em sua política de ensino, e aos imperativos legais de concretizar uma abordagem laica e que contemple a diversidade, tendo em vista a expressiva presença de estudantes cristãos na clientela atendida por esta rede.

Para tanto, iniciamos, no primeiro capítulo, com uma contextualização histórica dos aspectos ligados à constituição do estado laico brasileiro e o estabelecimento do Ensino Religioso, a partir de um esboço das vinculações entre educação e religião no Brasil colônia,

com o aporte teórico de Eduardo Hoonart et al. (2008), Riolando Azzi (1987), Paul Monroe (1985) e Otaíza Romanelli (1984), e dos processos de laicização e secularização presentes nas discussões de Peter Berger (1985), Casanova (1994, 2006) e Lacerda (2014), dentre outros estudiosos que se destacam no estudo das relações entre religião e educação, secularização e laicidade.

Na sequência, o segundo capítulo apresenta uma breve revisão bibliográfica sobre os principais pressupostos teóricos da abordagem pós-colonial, campo de estudos cuja caracterização se expressa pela aproximação de várias percepções conceituais que se debruçam sobre as possibilidades de construção de novos modelos epistemológicos e metodológicos de análise cultural, capazes de problematizar as relações de poder nas mais diversas áreas sociais, questionando-os a partir das diferenças expressas em seu interior, sejam elas étnicas, de raça, de classe, gênero etc. Ao apontar para a diferença colonial como ponto de partida para a reorganização e construção de novos alicerces, autores como Mignolo (2003), Quijano (2002, 2005, 2010) e Grosfoguel (2010) partem das vinculações entre a modernidade e a colonialidade e os processos de expansão e conquista territorial e suas marcas, dentre elas o encobrimento do outro, acoplado e subsumido ao “Eu” europeu (DUSSEL, 1993), para propor novas alternativas de compreensão da realidade, que passem a focalizar as margens e desloque o padrão de hegemonia europeia.

A construção de um pensamento liminar ou fronteiro e partindo dos chamados “entrelugares”, conforme apontado por Mignolo (2003) e Bhabha (2011), dentre outros estudiosos que se destacam na área dos estudos pós-coloniais, pressupõe deslocamentos para a tradição cristã, sobretudo em suas expressões católica e protestante, tendo em vista a relação direta entre a afirmação da verdade e o valor fundacional da afirmação desta, associado à identidade destes, o que nos levou a discutir os desafios de tal empreendimento a partir da inclusão das margens, considerando a presença dos cristãos que nela estão, diante da emergência dos novos paradigmas apontados na esteira dos estudos pós-coloniais, e, sobretudo, seus impactos na condução do Ensino Religioso nas escolas da rede municipal em Recife.

Deste modo, nos dedicamos no terceiro capítulo a analisar como as repercussões da chamada descolonização curricular se materializavam no espaço das escolas públicas em Recife, a partir das práticas manifestas no cotidiano escolar nas aulas de Ensino Religioso, e, sobretudo, nas conceituações acerca de religião, laicidade e diversidade religiosa, expressas pelos docentes no espaço escolar.

Esta é uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e descritiva, assim, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos onze entrevistados, todos docentes, mas com funções diferentes no espaço escolar, de modo que

foram elaborados roteiros diferenciados (regentes, coordenadores pedagógicos e gestores escolares). Como instrumento complementar, utilizamos a observação semiparticipante das aulas de Ensino Religioso ministradas nas três escolas que foram o campo desta pesquisa.

Nossa opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela possibilidade que esta modalidade nos proporciona de promover uma interação dialética entre o pesquisador e o objeto pesquisado, através do exercício da reflexão, o que, segundo Calleffe e Moreira (2006), permite a percepção dos significados, da sutileza e da complexidade do objeto de estudo, além de ser a abordagem investigativa que melhor se adequa ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos, conforme também nos aponta Minayo (1994).

A leitura e interpretação dos dados coletados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo (AC), na modalidade temático-categorial conforme proposto por Bardin (2011), em função da possibilidade de fomentar uma compreensão para além dos significados imediatos quando lidamos com comunicações, o que a torna um recurso acadêmico útil por promover um rigor maior ao exercício da pesquisa, além de possibilitar a reconstrução de indicadores e cosmovisões, bem como valores, atitudes e opiniões, o que, segundo Bauer (2002), torna esta técnica um recurso para além da mera produção de inferências de um texto focal para o seu contexto social de maneira objetiva.

A fim de possibilitar maior clareza na análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa, organizamos a análise em duas etapas. Na primeira realizamos um esboço inicial acerca do ER na política de ensino em Recife, na segunda etapa dividimos a discussão em dois blocos de análise, onde são apresentadas três categorias por eixo, procedimento metodológico que nos permitiu verificar a relação entre a descolonização curricular e os deslocamentos nos referenciais da tradição cristã, no âmbito do ER em Recife, assim como os modos como estes vêm se concretizando em meio às contradições expressas entre a teoria e a prática cotidiana, reveladas em palavras e ações no espaço escolar, bem como os desafios ainda existentes na consolidação de um ensino do fenômeno religioso de forma laica e contemplando a diversidade.

Com esta pesquisa, almejamos contribuir para os debates em torno do ER no espaço da rede pública de ensino, quanto à necessidade de repensarmos os limites entre a hegemonia e a rejeição, ainda tão características da tradição cristã no cotidiano das escolas, e na busca pela promoção da diversidade religiosa de modo efetivo, e que possa traduzir-se em ações concretas para a promoção do diálogo, do reconhecimento e do necessário convívio entre as diversas tradições religiosas que estão presentes em nossas escolas, representada sobretudo pelas “margens” que ali se encontram.

1 ENSINO RELIGIOSO: CONTEXTO HISTÓRICO

Uma longa e conflituosa trajetória marca a presença do ensino religioso no espaço público escolar no Brasil, fato que pode ser melhor compreendido, quando contextualizado a partir das relações entre Estado e Igreja, que durante tanto tempo fizeram parte de nossa história e que remontam ao período da colonização portuguesa (OLIVEIRA et al., 2007).

Ao longo do tempo, os inúmeros debates que cercaram a implementação desta disciplina, e a elaboração dos diversos documentos legais que a instruem, revelam uma alternância entre a compreensão da laicidade estatal, ora como neutralidade confessional, o que torna os símbolos religiosos de ordem estritamente privada, e portanto fora dos espaços públicos, ora pela compreensão do fato religioso como anterior ao pacto político, resultando assim numa perspectiva de Estado a partir da pluriconfessionalidade, onde as instituições religiosas participam de modo ativo das instituições básicas estatais, ainda que o Estado não seja regulado por nenhuma crença em particular e assegure a diversidade religiosa (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010).¹

A adoção do modelo pluriconfessional torna a administração do dispositivo estatal da laicidade algo complexo e, vez por outra, os limites da separação entre o estado e a religião são provocados, a exemplo dos recentes debates que marcaram o acordo Brasil Santa Sé, assinado em 13 de novembro de 2008². Portanto, faz-se necessário compreender os aspectos históricos desta aproximação entre a Igreja Católica e o Estado, de modo a refletirmos em que medida a parceria existente entre ambos ao longo da nossa história, se traduz nos conflitos, nas alianças e nas conveniências, que marcam, de uma forma ou de outra, a presença do ensino religioso no Brasil, objetivando não somente contextualizar, mas problematizar esta aproximação. Assim, iniciamos pelas vinculações entre a educação e a religião, que se estabeleceram desde o período

¹ Ressalvamos que embora exista a previsão legal quanto à questão da diversidade religiosa (como exemplo, citamos o artigo 5º, VI da constituição federal de 1988, que estipula ser inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias), consideramos complicado afirmar sua existência de modo prático, tendo em vista que, a despeito disso, a permanência de feriados religiosos ligados à antiga religião oficial do Estado brasileiro (católica) no calendário brasileiro bem como outras situações cotidianas revelam as ligações ainda existentes entre o Estado e a religião anteriormente considerada oficial. Quanto a este aspecto, concordamos com a análise de Berger (1985, p. 142) ao apontar como princípio basilar da separação entre o Estado e a Igreja resultante do processo de secularização a retirada do poder coercitivo estatal em favor da religião dominante, que deixa de contar com o antigo braço do Estado para arregimentação de novos fiéis.

² Segundo Cechetti (2015, p. 159-160), a concordata em questão, estruturada em 20 diferentes artigos, tratava de vários assuntos, tais como a representação diplomática entre Brasil e Santa Sé; direito de missão apostólica da Igreja etc., com destaque para o Ensino Religioso em seu artigo 11, onde assegura textualmente: “O Ensino Religioso, **católico e de outras confissões religiosas...**”, como de matrícula facultativa, ainda que mencione o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as demais leis vigentes, **sem qualquer forma de discriminação**. Os grifos do autor revelam a tentativa da Igreja de firmar novamente o terreno na esfera pública, sem qualquer diálogo com a sociedade.

colonial, como fruto do que Luiz Antônio Cunha classificou como sendo uma “simbiose Estado-Igreja Católica” (2016, p. 25).

1.1 Educação e religião no Brasil colônia

Segundo Monroe (1985), a complexa teia de relações estabelecidas entre política, ordem social e religião caracteriza a gênese do que chamamos hoje de sociedade, de modo que, desde os povos mais antigos com suas cerimônias de iniciação de meninos e meninas, é possível vislumbrar tais ligações que traduzem de modo geral as aproximações entre religião e educação, uma vez que ele identifica nestes rituais de inserção na vida social, não somente a transmissão de dogmas religiosos ou a explicação de mitos, lendas e tradições históricas das respectivas tribos, mas, principalmente, ações impregnadas de função educativa.

Tal análise é corroborada, e mesmo ampliada, pela observação de outros teóricos ao apontarem que nas antigas civilizações a expressão religiosa estava ligada de forma íntima à vida do povo e cada um possuía divindades próprias a quem creditavam sua subsistência, vitórias nas guerras e o próprio sentido de existirem, conforme exposto por Melo e Souza (2015), ao citarem em seu artigo, trecho da obra "O homem e os Deuses", de Mário Vegetti:

Não há guerra ou fundação de colônias promulgação de leis ou tratados, ajuste de matrimônios ou contrato, que não requeira a proteção de uma divindade, cuja atenção é solicitada com os atos de culto adequado e os sacrifícios necessários; não há nenhum ato de convivência entre cidadãos, desde a assembleia, que não seja consagrado à divindade de quem se espera proteção e benevolência.

A esta realidade exposta por Vegetti, soma-se o fato de que a associação dos soberanos com a figura destes deuses conferiu-lhes um caráter mítico, levando o povo a seguir o que lhes era imposto e, quando na ocasião de guerras, restava aos dominados seguir o dominador, incluindo seus deuses.

Na Roma Antiga, as relações entre os cidadãos também eram definidas pela intermediação do sagrado, sob a forma de juramentos regulares em que se prometiam recompensas em troca do apoio divino:

De certo modo, as deidades romanas estavam sempre presentes, não somente como estátuas em seus templos, mas nas ruas, nos jogos, nas ocasiões públicas, nos eventos especiais. Neste sentido, eram cidadãos pertencentes à cidade, participando de seus triunfos, derrotas e de seus rituais (ROSA, 2008, p. 17).

Assim, ao analisarmos a presença da Igreja Católica e suas ligações com a ação educacional durante o período colonial brasileiro, é preciso ter em mente que, além dos fatos acima mencionados, a auto compreensão dos primeiros representantes católicos que chegaram aqui constitui-se como importante categoria de interpretação a ser levada em conta para melhor compreendermos o passado brasileiro, para além dos símbolos convencionais que nos foram legados pela documentação clássica e acadêmica, trazendo para o centro de nossa análise aspectos pouco explorados, conforme nos mostram Hoonart et al. (2008).

A análise destes dados nos mostra o quanto a religião e a sociedade estavam relacionadas e mesmo “fusionadas” durante o período da dominação portuguesa no Brasil-colônia, cuja cristandade a distinguia da realidade europeia e mesmo romana, em função das características de originalidade e conflito (gerado sobretudo pela coexistência da escravidão em oposição à fraternidade expressa na mensagem evangélica) e cuja naturalidade com que era encarada não passava do resultado da cultura característica desta época:

A Igreja no Brasil português era uma cristandade. A cultura medieval portuguesa que formou o conceito que se tinha da igreja no Brasil identificava religião e sociedade. Não existia identificação eclesial propriamente dita. Vieira afirma repetidas vezes nos seus sermões que todos os portugueses são ‘missionários’ e com esta afirmação exprime exatamente a auto compreensão de seus contemporâneos. Camões identifica portugueses com cristãos e assim fazem todos na época: não há autoconsciência de Igreja como Igreja, mas sim como sociedade global (HOONAERT et al., 2008, p. 246).

Diante do exposto, é possível compreendermos por outra ótica a estreita relação entre educação e religião no período colonial brasileiro, bem como o papel decisivo da atuação jesuíta nesta esfera, que, antes de tudo, expressou a própria manifestação do ser Igreja neste período, o que nos possibilita desvelar os mecanismos pelos quais se deu a evolução do sistema de ensino no Brasil, cuja expansão sempre esteve atrelada à realidade criada e estabelecida neste contexto e que constitui nossa herança cultural. Tal proposição é corroborada por Azzi (1987) ao afirmar que, embora não seja possível mensurar a intenção espiritual e religiosa da atuação dos homens da Igreja do período colonial, bem como seu papel decisivo na construção da sociedade brasileira, o fato é que as concepções teológicas destes eram atravessadas por interesses políticos e econômicos que davam origem a uma cosmovisão peculiar e útil à implantação e manutenção do domínio colonial, de modo que

Na concepção da monarquia lusitana, a evangelização se enquadrava perfeitamente dentro de seu programa colonizador. A colonização significava o transplante para a nova terra dos padrões culturais da civilização lusitana; e como essa civilização tinha conotação especificamente católica, colonizar significava também implantar a fé católica (AZZI, 1987, p. 25).

Todavia, enquanto para Eduardo Hoonart et al. (2008) a leitura do período colonial passa pela análise da auto compreensão dos primeiros missionários responsáveis pela educação, e o estigma da não-fraternidade ocasionado pela dualidade entre mensagem evangélica e escravidão que perpassou todo o discurso, aberta ou declaradamente guerreiro, que assumiu a evangelização no Brasil, Romanelli (1984) aponta que, a despeito da cultura ligar-se intimamente a uma situação concreta e objetiva, fazendo-se num tempo e num espaço determinados, ela não é gerada de modo independente às circunstâncias em que está inserida, logo, ao analisar o processo de colonização ocorrido no continente americano em geral, e particularmente no Brasil, ela nos mostra que as trocas culturais efetuadas aqui foram, via de regra, aniquiladoras e não aconteceram na base da mutualidade, característica destas, pois não ocorreram de forma igualitária ou visando ao enriquecimento das culturas interessadas, como nas trocas comerciais que aconteciam entre povos e culturas diferentes, mas com grau de complexidade mais ou menos semelhante na antiguidade; antes, foram marcadas pelo emprego da força visando à conquista (ROMANELLI, 1984).

Deste modo, ela também categoriza como “transplante” o enxerto realizado pela introdução de um corpo estranho à cultura local, e na base dos produtos culturais acabados, os quais em si mesmos não eram passíveis de serem reelaborados ou mesmo integrados pela cultura indígena, fato que causou seu aniquilamento. Nas trocas onde predominam a desigualdade de condições entre as culturas, a transferência de recursos materiais e humanos, assim como hábitos de vida e atividade econômica, organização social e as formas de educação, são meramente impostas, o que acontece são acomodações e adaptações que, dadas as circunstâncias, permanecem como corpo estranho e sem sentido (ROMANELLI, 1984). Em outras palavras, Azzi (1987) caracteriza este mesmo movimento ocorrido no Brasil como um “aportuguesamento” da cultura local por meio da cristianização nos moldes da cultura lusitana do período colonial.

Em relação à cultura letrada e intelectual, Romanelli (1984) aponta ainda que o máximo da adaptação realizada durante a época colonial resumiu-se ao aspecto formal de uma cultura destituída de conteúdo e sentido, mantida pela facilidade de transplantar os produtos intelectuais acabados. Deste modo, mesmo carentes de enraizamento na cultura local, eles foram mantidos como um organismo alheio graças às constantes injeções de realimentação dos jesuítas que eram o veículo deste conteúdo cultural importado, concretizando a análise por ela citada:

Anísio Teixeira analisou objetivamente as características assumidas pela imitação de modelos de cultura intelectual importados, quando assinalou que a forma como se processou a colonização na América Latina e particularmente no Brasil acabou gerando uma duplicidade de propósitos na evolução da sociedade e do sistema educacional, duplicidade observada pela acentuada

dicotomia entre ‘valores proclamados e valores reais. Essa duplicidade marcou nossa herança cultural, sobretudo àquela parte transmitida pela ação das nossas escolas, tão propensas a importar modelos alienígenas de pensamento e ação pedagógicos (1984, p. 23).

Ainda que não considere plausível falar em “tradições” coloniais, escravocratas e feudais em um país que já vivenciava a liberdade e a democracia, Anísio Teixeira destacou as repercussões para o sistema educacional brasileiro desta duplicidade entre fé e império, religião e ouro, que marcou o que ele chamou de “aventura colonizadora na América Latina”, por meio da atuação dos jesuítas que permaneceram no Brasil por cerca de 200 anos e, dentre estas repercussões, a deformação e a perda dos objetivos escolares, posto que a escola em si mesma já seria uma instituição incompleta e destinada a exercer um papel coadjuvante na ação educativa que é realizada de forma mais extensa e profunda em outras instâncias, além da própria vida, e portanto, não poderia de fato ser transplantada (TEIXEIRA, 1976).

Ele observa ainda o fato da sociedade brasileira ter sido forjada em pleno período do Renascimento e da Reforma Protestante, o que acabou por determinar de forma crucial a evolução da chamada América Latina por meio da Companhia de Jesus no movimento de Contrarreforma que marcou sua atuação na conquista para o catolicismo, e toda evolução das sociedades nascentes naquele contexto. Tal fato foi agravado pela distância da metrópole colonizadora, o que, aliado ao vasto território brasileiro, acabou colaborando para que a colônia brasileira mantivesse encastelado o espírito da Idade Média europeia, ao invés de absorver as mudanças na transformação social causadas pelo renascimento e pela Reforma, que já modificavam a Europa (TEIXEIRA, 1976).

Ao contrário de outras colônias, cujas metrópoles passaram por profundas transformações, tais como a Inglaterra, a França e a Holanda, cujas repercussões se fizeram sentir também em suas respectivas colônias, o Brasil permaneceu como retrato fiel do imobilismo da metrópole portuguesa, configurando-se mesmo como extensão desta, de modo que a educação por aqui refletiu de forma simultânea a organização social dominada e dominante, onde somente a classe eclesiástica e a aristocrática eram consideradas privilegiadas o suficiente para receber alguma instrução, e, para ocupar postos nestas categorias, o critério em geral era a nacionalidade portuguesa (TEIXEIRA, 1976).

A educação resumida à formação do clero e dos letrados que ocupariam os postos de comando exigidos pela sociedade colonial não chegava ao nível superior, que foi negado à colônia e permaneceu aos cuidados das instituições sediadas na metrópole, dominada também pelos jesuítas. Os colégios administrados por estes estenderam-se por todo o território e foram

durante muito tempo a única educação formal existente, cujos traços se caracterizavam pela adaptação a um tipo de sociedade teocrática e corporativa daquela época (TEIXEIRA, 1976).

Desta forma, a educação que eles transmitiram primou pelos aspectos dogmáticos quanto à forma de pensar, o que foi materializado pela revalorização da Escolástica³ na tentativa de reafirmar a autoridade da Igreja, e no pouco apreço ao exercício filosófico e científico. O investimento no ensino das letras revelava assim o apego ao espírito da Idade Média, com clérigos mais preocupados em formar eruditos letrados, que desprezavam as atividades técnicas e manuais ligadas às artes, sem contribuir para modificações substanciais na estrutura da colônia, embora atendessem aos interesses da classe dominante.

Em outras palavras, Azzi (1987) apresenta a atuação dos jesuítas enquanto intelectuais orgânicos da Cristandade colonial, a partir da conceituação de Antônio Gramsci (1987) que os descreve como “artífices” no equilíbrio de forças que manteve o delicado aparato que regia as relações entre os intelectuais e a população simples da época colonial, uma vez que o clero possuía capacidade organizativa na esfera cultural, embora não possamos esquecer que os objetivos na recrutação de novos fiéis, que consistia na tarefa primordial deles, dizia respeito principalmente à sua autocompreensão naquele contexto, cuja simples presença representava a manutenção da fé entre os colonos.

Contudo, a obra missionária da catequese, que inicialmente foi o objetivo principal da Companhia de Jesus, aos poucos foi sendo substituída em importância pela demanda educacional das elites, e acabou por tornar-se um símbolo distintivo de poder e classe social. O povo, a população índia e branca em geral, excetuando-se as mulheres, recebiam não mais que uma educação elementar, e os servidores da Ordem eram preparados para o exercício sacerdotal, sendo estes o principal motivo para a criação dos primeiros colégios, onde eram ministrados o ensino das ciências humanas, letras e ciências teológicas. Na classe dominante, eram preparados os homens que iriam exercer os postos de comando ou engrossar as fileiras de sacerdotes da Ordem (ROMANELLI, 1984).

A despeito das críticas ao modelo jesuíta de educação, Monroe (1985) observa que é possível julgar favoravelmente seu modelo educacional mesmo discordando do espírito que o caracterizou, e destaca os méritos da atuação exitosa deles durante os 200 anos em que educaram inúmeros líderes europeus, graças ao modelo organizacional que proporcionava a

³ Segundo Monroe (1985, p. 118-119), escolástica é a denominação dada ao tipo de vida intelectual, portanto educativa, que predominou entre o século XI e o século XV, contribuindo para a criação das universidades e dominando o trabalho destas durante três ou quatro séculos. O objetivo da escolástica era apoiar a fé na razão e revigorar a vida religiosa e a Igreja pelo desenvolvimento intelectual, visando silenciar todas as dúvidas e controvérsias pelo argumento, considerando, entretanto, a fé superior à razão.

continuidade de administração por meio de suas províncias administrativas e o apego à perfeição do ensino em suas escolas, que preparavam com rigor seus professores:

O Ensino era feito na maior parte por aqueles que haviam atravessado o curso rígido do colégio inferior e geralmente do colégio superior, enquanto que os professores permanentes que dirigiam os trabalhos dos alunos-mestres eram preparados por um longo curso universitário normal. Aqueles que melhor se adaptavam ao ensino eram escolhidos para este serviço permanente. Como os membros eram homens escolhidos, logo de início a Ordem obteve um corpo selecionado de professores muito superior ao de quaisquer outras escolas do tempo (MONROE, 1985, p. 185).

Mesmo de caráter humanista, como as demais escolas de seu tempo, os jesuítas destacavam-se pelo alto padrão do seu ensino, baseado no *Ratio Studiorum*⁴, e com uma metodologia que se caracterizava por revisões frequentes da matéria, atraindo inclusive estudantes de comunidades protestantes. O trabalho deles estava assentado no seguinte princípio: “...é melhor dar pouco e bom do que muito e mau, aprendendo apenas parcial e imperfeitamente”. Por isso, nenhuma palavra, por mais simples que fosse, ficava sem uma explicação exaustiva (MONROE, 1985, p. 186).

Todavia, mesmo com a excelência que procuravam imprimir ao seu modelo de ensino, Monroe (1985) elenca entre os principais defeitos da educação jesuítica a ausência de autonomia intelectual resultante de seu método de ensino, o que se opunha aos novos ideais do Renascimento. Ao inibir o desenvolvimento da espontaneidade e restringir toda liberdade de expressão, a educação jesuítica vai se tornando incompatível com os novos tempos e termina perdendo sua superioridade e prestígio, tendo em vista o movimento de superação do espírito teológico dominante e de conteúdo humanista formal da educação.

Contudo, é inegável que durante 210 anos a ação educacional brasileira esteve restrita à ação dos jesuítas que atuaram como mentores desta, e com a expulsão deles em 1579 por Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal (ministro de Portugal no período de 1750-1777), foi gerada uma ruptura histórica num processo até então implantado e consolidado como modelo educacional, abrindo uma lacuna na educação brasileira que perdurou até a chegada das aulas régias, pois conforme Silva (2015, p. 46), “No momento da expulsão, os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e Seminários, além de Seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus”.

⁴ *Ratio Studiorum*, ou *Sistema de estudo*, conforme Monroe (1985, p. 184), representava a experiência de mais de meio século de ensino da Ordem, sendo um conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus e tinha por finalidade ordenar as atividades, as funções e os métodos de avaliação em suas escolas.

O marco da atuação católica na educação brasileira através do legado jesuíta foi, em última análise, a transformação da educação em símbolo de classe principalmente pelo fato das camadas mais altas da sociedade de então terem se conscientizado do poder desta educação para a formação dos quadros dirigentes junto ao poder público, sendo os filhos dos senhores de engenho educados pelos jesuítas, os primeiros representantes da Colônia junto às cortes: “casaram-se assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos Jesuítas” (ROMANELLI, 1984, p. 36).

Este complexo sobreviveu mesmo à sua expulsão, uma vez que foram os representantes do clero secular, formados nas escolas jesuítas, os naturais continuadores de sua ação pedagógica, formando a massa de tios-padres e capelães de engenho que passaram a atuar como preceptores dos filhos da aristocracia rural. Posteriormente, muitos passaram a formar o contingente de professores recrutados para ministrar as aulas régias que foram introduzidas com a reforma pombalina.

A partir da reforma pombalina, a educação brasileira perde seu aspecto mais fortemente vinculado à teocracia dos séculos anteriores e inicia a luta pela supremacia do Estado, com a resistência dos pais e estudantes aos professores régios vindos da metrópole, uma vez que estes estavam acostumados aos professores locais formados pelos jesuítas e a compreensão dominante era a de que a educação seria tarefa primordial da Igreja e não do Estado, mostrando o quanto a influência da ação formadora da Igreja na sociedade local se fez presente, dominante e mais poderosa que a do próprio Estado, embora dividisse com ele ambições expansionistas e de enriquecimento por meio da exploração dos bens da colônia e da ampliação de seus fiéis, evidenciando a cumplicidade entre ambos.

Conforme a análise de Teixeira (1976), a dualidade que forjou a sociedade e o sistema educacional brasileiros perdurou mesmo após o regime colonial, marcando a organização social e política do Brasil, por meio de uma subordinação que apenas se deslocou da Igreja para o Estado ou Coroa a partir da reforma pombalina e foi acentuada com a chegada da família real portuguesa ao Brasil.

1.2 A relação entre laicidade e secularização: estabelecendo marcos

Conforme a análise de Berger (1985), a tradição religiosa do Ocidente trouxe nela própria as sementes da secularização, uma vez que ele sustenta o pressuposto de que o fato religioso não opera de forma isolada do contexto sociocultural onde está imerso de forma dialética. Todavia, ao passo em que ele enxerga este fenômeno atrelado de forma mais direta ao cristianismo e às transformações pelas quais este passou ao longo da história, também expõe

a polissemia associada ao termo que já assumiu diversos sentidos no campo da Sociologia da Religião, sendo inicialmente utilizado em meio ao contexto das Guerras de Religião, indicando a perda de territórios por parte das autoridades eclesiásticas, e posteriormente no Direito Canônico, passando a significar um retorno ao fenômeno religioso no mundo (BERGER, 1985).

Ele observa a possibilidade de analisarmos o fenômeno da secularização sem atribuir juízo de valor, negativo ou positivo, reconhecendo, contudo, o atrelamento deste a processos empiricamente importantes na história ocidental moderna, de modo que sob diferentes nuances, sejam elas sócio estruturais ou subjetivas, o termo secularização refere-se aos impactos sofridos nas mais diversas áreas, em relação à perda do papel legitimador da religião, como algo anterior ao pacto social estabelecido até então, e que conferia o sentido de plausibilidade ao homem ocidental.

Por meio de uma digressão histórica, Berger estabelece os marcos iniciais deste processo que culminou com a perda da tutela da religião sobre os homens na antiga tradição judaica, com o javismo⁵, que teria sido o marco inicial para o crescente distanciamento dos indivíduos das explicações que recorriam às interpretações religiosas para discernirem a si mesmos e à vida, uma vez que ao propor uma crença em oposição à tradição cosmológica predominante até então, onde homens e deuses viviam em estreita conexão e inseridos numa ordem universal, para apresentar um Deus transcendente e fora do cosmos como o Deus descrito no Antigo Testamento, o javismo lançou as bases para a historicização do fenômeno religioso e o posicionamento individual dos homens, como agentes de um plano diferente, o que ocasionou a descontinuidade entre eles, bem como a desmagificação ou desencantamento do mundo (BERGER, 1985).

Mesmo observando que o movimento de Jesus e de seus primeiros seguidores séculos depois contribuiu para frear esta secularização, bem como o próprio catolicismo com sua multidão de santos e anjos, tendo em vista a forte contribuição da noção de encarnação divina representada pelo Cristo, é na própria estruturação social da Igreja cristã com sua institucionalização que podemos vislumbrar outro passo em direção ao processo secularizante, uma vez que a concentração das atividades e dos símbolos religiosos na esfera institucional de forma distinta ao resto do mundo estabeleceu outro parâmetro decisivo para isso, uma vez que manteve a dimensão do sagrado nelas, e de forma externa ao restante do mundo. Todavia, esta estrutura de plausibilidade só perdurou enquanto a cristandade existiu como realidade social

⁵ Segundo Nilo Luza (2016), “A *Tradição Javista* (J) chama a Deus de Javé (Iahweh). Essa tradição é encontrada especialmente nos livros do Gênesis (a partir do capítulo 2), do Êxodo e dos Números. Adota uma linguagem especial, estilo vivo e colorido com profunda percepção psicológica”.

equilibrando o sagrado e o profano, o que ruiu com a sua desintegração, tornando rápida a legitimação desta como um reino à parte do mundo (BERGER, 1985).

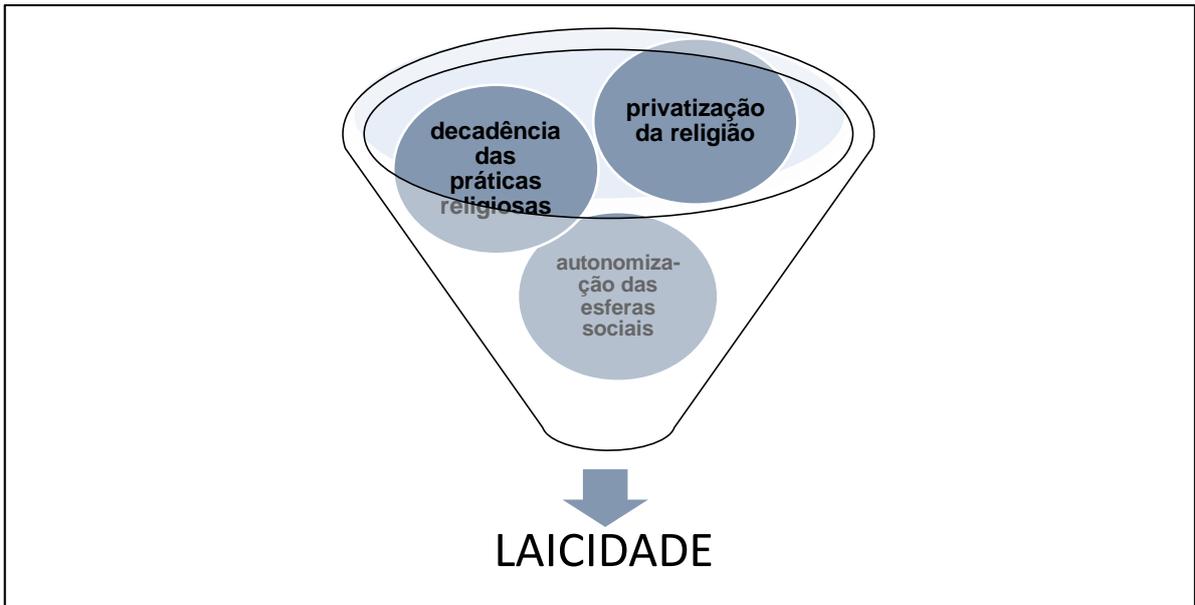
Tal análise não retira da área econômica e dos setores da economia formados pelos processos capitalista e industrial o cenário inicial do processo de secularização que se consolidou de modo mais significativo a partir da Reforma Protestante em 1517; todavia, contribui para que, a partir da contextualização exposta, possamos alcançar uma compreensão mais profunda deste fenômeno e suas vinculações com a chamada modernidade, por meio de sua evolução histórica. Compreendermos a sua relação com o desmoronamento da teodiceia cristã e a anomia gerada por isso nos mostra que “[...] o colapso das estruturas alienadas da cosmovisão cristã liberou movimentos de pensamento crítico que radicalmente desalienaram e ‘humanizaram’ a realidade social (a perspectiva sociológica é um desses movimentos)” (BERGER, 1985, p. 138).

Seguindo a evolução histórica do conceito de secularização, Lacerda (2014) também propõe a compreensão deste enquanto um processo sociológico, mais amplo do que a laicização uma vez que

Em termos gerais, ele corresponde à paulatina perda de influência social dos valores estritamente religiosos, entendidos estes como os ligados às doutrinas religiosas (i. e., teológicas) e às instituições eclesiásticas. Em outras palavras, a secularização corresponde a uma forma de ‘humanização’ da sociedade (Comte), de que as ideias weberianas concomitantes de ‘desencantamento do mundo e de ‘racionalização’ são formas ou elementos (p. 181).

Mesmo observando que os conceitos sociológicos da secularização variaram em função dos movimentos religiosos, ocasionando sucessivas revisões dos postulados quanto à uniformidade, à inevitabilidade ou à irreversibilidade do processo de secularização, o fato é que ela propicia o cenário para o estabelecimento da laicidade, partindo dos três sentidos propostos:

Quadro 1 - Os sentidos da laicização estatal



Fonte: Construção da autora com base em Casanova (1994, 2006 apud LACERDA, 2014).

Desta forma, a laicidade sendo precedida por estes três sentidos, com predominância da privatização da religião, segue um percurso de separação entre o Estado e a Igreja, que evoluiu historicamente, embora sua concretização seja algo recente, variando entre o final do século XVIII em alguns estados norte-americanos, e o século XX no caso do Brasil. Esta contextualização tríplice se faz necessária em função da possibilidade de ocorrer uma separação entre Igreja e Estado em uma sociedade não-secularizada, constatação apontada também por Ranquetat (2008).

Partindo da sequência lógica proposta por Catherine Kintzler (2008), Lacerda (2014) nos apresenta a sistematização do conceito de laicidade como o resultado de um aprofundamento histórico radical, cujas etapas envolveram um processo de institucionalização social e política da tolerância, associada a uma concepção imanentista do ser humano, conforme os conceitos expressos nas obras a seguir:

Quadro 2 - A evolução da tolerância rumo ao conceito de laicidade



Fonte: Construção da autora com base na categorização de Kintzler (2008 apud LACERDA, 2014).

Na primeira obra, Locke apresenta a possibilidade da existência de crenças múltiplas como caminhos diversos para um único fim, mas sem reconhecer a legitimidade dos ateus, o que posteriormente é feito por Bayle quando os inclui, e passa a separar com maior clareza os vínculos políticos dos religiosos. Finalmente, na última obra, o Marquês de Condorcet defende a separação total entre o Estado e a Igreja, mostrando a mudança no vínculo político, antes fortemente ligado à associação religiosa como forma de legitimação, e agora passando para a associação política, onde os indivíduos precisam unicamente ser cidadãos, por meio da aceitação das leis promulgadas pelo Estado, ao mesmo tempo em que este não professa crenças, concretizando o que Kintzler (2008) vai denominar como tolerância ampliada que dá origem ao modelo de laicidade (LACERDA, 2014).

Embora durante quatro décadas tenha predominado a teoria da secularização com base na associação desta à modernização, postulado que derivou dos estudos desenvolvidos no campo da sociologia, Elisa Rodrigues (2013) nos mostra que esta teoria vem sofrendo modificações a partir de novos postulados que, mais do que redefinirem a teoria, lançam luz sobre aspectos antes ignorados ou pouco explorados, tais como as variações entre os processos de secularização de acordo com os diversos contextos onde ocorreram, bem como os desdobramentos revelados pela recomposição das religiões no cenário público, tais como os movimentos ocorridos na América Latina e mesmo na Europa, o que, segundo os estudos de José Casanova (2011 apud RODRIGUES, 2013), lança por terra a argumentação do progressivo declínio das religiões.

Estes estudos mostram que diferentemente do declínio, o que está em curso é a *desconfessionalização* das crenças, onde estas são conduzidas à rearticulação do seu discurso, tendo em vista o enfraquecimento da veia normativa, promovendo uma compreensão para além do universalismo anteriormente proposto, pois cada sociedade e cultura exprime em seu interior

um processo de secularização específico. Assim, haveria duas dinâmicas de secularização em curso, uma correspondente ao processo que deslocou a vida religiosa de perfeição dos mosteiros para o mundo secular, e outra que tomou a forma da laicização, objetivando libertar todas as esferas do controle eclesiástico.

Segundo Rodrigues (2013), diferentemente do que ocorreu na Reforma Protestante, sobretudo alemã, a perfeição da vida religiosa não transpôs os muros dos mosteiros rumo à era secular na Revolução Francesa:

Tratou-se mais de laicizar aqueles espaços, dissolver e esvaziar do conteúdo religioso lugares e pessoas – monges, freiras – tornando-as civis e laicos e forçando-os a se dirigirem para o mundo, esvaziado agora dos símbolos e significados religiosos. Nisto consiste o domínio da *laïcité*, uma esfera sociopolítica livre dos símbolos religiosos e do controle clerical. Esse foi o caminho tomado pela França, países latinos, católicos, embora as expressões de laicidade sejam diversas no interior de cada país (2013, pp. 156-157).

Embora tenha influenciado a construção do moderno conceito de laicidade no mundo ocidental, o rígido modelo francês consiste numa exceção na Europa, fato mencionado por Oro, Dias e Blancarte (2008), ao comentar os mais diversos formatos de laicidade presente atualmente nos vinte e cinco países que compõem a União Europeia, onde sete ainda adotam o regime de Igrejas de Estado (anglicanismo na Inglaterra, Igreja Ortodoxa na Grécia, o catolicismo em Malta e o luteranismo na Finlândia, Dinamarca, Noruega e Suécia). Ele cita mais sete que, embora sustentem legalmente a separação entre Igrejas e Estado, mantêm de forma paralela as mais diversas relações com as religiões, ainda que sob a forma de concordatas e acordos.

Mesmo na França, cuja ruptura entre o Estado e a Igreja se deu de forma dramática e em meio à luta armada, vários avanços e retrocessos marcam a história da construção da laicidade em seu interior, revelando a complexidade presente nas questões que envolvem o trato do fato religioso:

Ao primeiro período da laicização inaugurado com a Revolução – no qual o poder espiritual vai ser distinguido institucional e socialmente do poder temporal- se sucederá um segundo, com a intervenção, por Napoleão Bonaparte, do regime de Concordata, em 1801, o estabelecimento dos cultos reconhecidos, em 1802, e redação do Código Civil, de 1800 a 1804 [...] A terceira fase se estende de 1880 a 1905, quando a lei de dezembro deste ano procederá uma ‘privatização do culto como se privatiza uma empresa pública (ORO; DIAS; BLANCARTE, 2008, p. 84).

Diante do exposto, é possível compreendermos a complexidade dos processos de laicização vividos nos mais diversos contextos, onde cada vez mais ficam evidenciadas as

aproximações entre a esfera pública e a privada, que longe de serem opostas são ressignificadas nas práticas sociais, tendo em vista que, conforme Arendt (2013), o caráter do domínio público tende a modificar-se em função das atividades que nele se realizam. Logo, as relações entre as esferas pública e privada precisam ser constantemente reatualizadas, pois se antes o marco distintivo entre a esfera do lar (privado) e o domínio da *pólis* (público) era o fato de que no lar os homens eram compelidos a viver juntos em função de suas necessidades e carência, que governava todas as atividades realizadas nela, na *pólis*, ao contrário, residia a esfera da liberdade: “... se havia uma relação entre essas duas esferas era que a vitória sobre as necessidades da vida no lar constituía a condição óbvia para a liberdade da *pólis*” (ARENDR, 2013, p. 36).

Tal premissa modifica-se com o advento da era moderna pois ao contrário da Idade Média, onde havia um abismo a ser transposto entre o estreito domínio do lar rumo à ascensão ao domínio público, assim como na antiguidade, na modernidade o fato histórico decisivo, segundo Arendt (2013), é que a esfera privada passa a ser vista não como oposta da esfera política, mas da esfera social, com a qual se relaciona mais autenticamente. Logo, compreendemos que o espaço público vai ser definido na relação com o privado e por meio dela, variando de acordo com as demandas específicas de cada tempo-lugar, fato corroborado também por Rodrigues (2013, p. 162):

As fronteiras do espaço público se constroem na articulação dos agentes que a habitam e, mutuamente contribuem para transformações nas disposições dos próprios agentes. Em razão disso sugere-se pensar a esfera pública como resultante de configurações não monolíticas e em aberto.

Tal premissa é apontada também por Oro, Dias e Blancarte (2008) ao destacar que a laicidade, assim como a democracia, é muito mais um processo do que uma forma acabada e definitiva, uma vez que da mesma forma que não podemos afirmar a existência de uma sociedade completamente democrática, tampouco pode-se afirmar de modo pleno a existência da neutralidade e absoluta laicidade, tendo em vista que muitas formas de sacralização do poder, ainda que sob roupagem não religiosa, o evidenciam, a exemplo de várias cerimônias cívicas que nada mais são do que rituais substitutivos que integram a sociedade por meio de valores comuns, assim como fazia a religião no passado, funcionando como os antigos reservatórios históricos de sentido, papel desempenhado pelas religiões e sobretudo pela cristandade, conforme a análise de Berger e Luckman (2012).

Deste modo, ao analisar o contexto da implantação da laicidade no continente latino-americano por exemplo, Oro, Dias e Blancarte (2008) observam que assim como nos países do norte, e mesmo no continente europeu, não existe homogeneidade quanto aos regimes de

separação adotados entre Estado e Igreja, onde verifica-se a existência de três ordenamentos jurídicos diferentes acerca das relações estabelecidas entre estes.⁶ Todavia, embora os dados apontados revelem uma maioria dos países latino-americanos como estados legalmente laicos, ele observa que tal situação se dá mais no plano ideal do que numa realidade observável, dada a grande influência do catolicismo na formação histórica e cultural da América Latina, o que torna a Igreja Católica uma interlocutora religiosa privilegiada junto ao aparelho estatal.

Contudo, embora esta situação represente uma ameaça ao Estado laico e ao regime democrático republicano, conforme a análise de Blancarte (2008), os esforços das organizações não governamentais e partidos políticos não devem centrar-se na luta contra as Igrejas, antes devem centrar-se no controverso movimento de busca por legitimidade política a partir de instituições religiosas, tanto pelo fato destas não serem as legitimadoras da autoridade que somente é conferida pela vontade do povo, quanto pelo enfraquecimento do poder dos cidadãos que compõem o regime democrático e o legitimam. No entanto, mesmo ressaltando que o Estado laico não é uma instituição anti-clerical, sendo antes a organização política que primeiro garantiu as liberdades de crença e culto, nos parece um dado complementar à sua fala a perspectiva de análise do caso brasileiro, a partir da relação de *reconhecimento* proposta por Rodrigues (2013), onde o ponto de partida se dá pela ótica das peculiaridades que marcam a construção do estado laico no Brasil.

Diferentemente da realidade francesa, onde se estabeleceu uma separação rígida, no Brasil este processo foi marcado pelo centralismo do Estado católico-português, cujos parâmetros foram migrando da esfera privada para a pública, situação que nos legou resquícios que ainda se fazem notar na história recente. Tal situação, denominada por Luiz Antônio Cunha (2017) como “simbiose Estado-Igreja Católica”, marcou de modo muito particular a formação do estado laico no Brasil, uma vez que ao localizar o processo de secularização enquanto fenômeno ligado à cultura e à laicidade ao Estado, ele desvela os mecanismos pelos quais a secularização foi sendo “irradiada” e reproduzida pelas culturas dominadas⁷, por meio dos elementos culturais da cultura dominante da época. A seguir, veremos como este processo foi afetado pelo fator religioso hegemônico de então, conforme explicitado no histórico da

⁶ São três países que sustentam a religião católica (Argentina, Bolívia e Costa Rica), seis adotando a separação mas com dispositivos particulares em relação à igreja católica (Guatemala, El Salvador, Panamá, República Dominicana, Peru e Paraguai), e os outros onze mantendo um regime de separação Estado-Igreja (México, Haiti, Honduras, Nicarágua, Cuba, Colômbia, Venezuela, Equador, Brasil, Chile e Uruguai).

⁷ Ele concebe o conceito de cultura, a partir da multiplicidade baseado em Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, para quem uma sociedade, enquanto formação social, não teria uma cultura, mas tantas quantas forem os grupos e classes que a compõem. Como estão articuladas num sistema hierárquico, onde existem as culturas dominantes e dominadas, ele pensa a secularização e, conseqüentemente, a formação do estado laico brasileiro a partir da migração dos elementos culturais da cultura dominante da época, para as culturas dominadas, que os reproduziram.

formação do estado laico no Brasil, bem como no resgate do conceito de liberdade religiosa presente nas constituições brasileiras promulgadas desde então.

1.3 A formação do Estado laico brasileiro

Embora um estado laico tenha como característica básica a não tutela da religião sobre a legislação vigente, seja impondo leis, aprovando ou vetando quaisquer delas motivada por valores religiosos, Cunha (2017) salienta que:

Nas democracias representativas pode haver tensão entre o caráter laico do Estado e a atuação de parlamentares eleitos com base em plataformas religiosas. A prevalência de um ou de outro pólo dessa tensão depende da conjuntura política e, principalmente, do lugar ocupado pelos partidos no campo político de cada país (p. 18).

Ao fazer esta afirmação, o autor nos chama atenção tanto para o contexto atual, marcado por tensões envolvendo a participação política de atores religiosos na esfera pública brasileira, quanto para os aspectos relacionados ao período da formação do estado laico no Brasil, pois, além de destacar a não existência de modelos “pré-determinados” para a laicidade, ele pontua que cada país vive uma realidade de avanços e recuos no que se refere a este processo, à medida em que se modificam os projetos e atores que disputam a legitimidade para suas propostas específicas, o que consiste numa realidade tanto dos países que estão no centro da civilização ocidental, quanto os que ocupam a chamada “periferia”.

Assim, o caso brasileiro reveste-se de particular característica quanto à instituição da laicidade em função do longo período de influência do catolicismo sob o domínio da coroa portuguesa, sendo descrito pelo autor supracitado como a formação de uma primeira “onda laica”, que, embora tenha levado décadas para ser formada, foi rapidamente amortecida, tanto em função da ausência de força dos protagonistas do processo, quanto pelo que ele considera um duplo movimento de acomodação (com as conquistas relacionadas à Constituição de 1891 após o fim do padroado) e pelo “freio” quanto ao avanço das mudanças em curso, motivado sobretudo pelo temor destas mudanças (CUNHA, 2017).

No entanto, Reimer (2013) propõe, a partir da teoria tridimensional do Direito, um movimento similar ao realizado por Lacerda (2014) para a contextualização histórica e social da laicidade e da secularização, como forma de situar por meio das fontes materiais (fatos) quais seriam os valores (fonte axiológica) vigentes na sociedade da época analisada, por meio dos quais é possível perceber a construção histórica no contexto social, por meio de um movimento

dialético que se expressa por vários campos e forças que se interpenetram enunciando vontades, aspirações e ambições.

Para a análise de como se deu esta correlação de forças no campo religioso, e como estas resultaram na separação entre Estado-Igreja, expressa no texto constitucional brasileiro ao longo do tempo, é necessário compreendermos o contexto histórico da Península Ibérica, cuja marca foi o envolvimento em conflitos religiosos os mais diversos ao longo de sua história. Tais conflitos envolveram, sobretudo, a disputa de campo político-religioso com os muçulmanos que a invadiram no século VIII durante seu processo expansionista (REIMER, 2013).

Desde então, o interesse em reaver o território Ibérico, antes ocupado pelos cristãos, moveu diversos interesses destes na reconquista daquele espaço, o que aconteceu gradativamente, uma vez que o interesse econômico de controlar o acesso ao Mediterrâneo e ao Oriente próximo dali sempre esteve fusionado aos zelos religiosos particulares. Assim, o Brasil passou a ser alvo do interesse das políticas na Península Ibérica a partir do século XV, e com o surgimento do Reino Português nos séculos XII e XIII, cuja expansão e fortalecimento se deram por volta do século XIV, iniciaram as viagens exploratórias, cuja marca foram as disputas territoriais entre Portugal e Espanha a partir da demarcação territorial do chamado novo mundo, por meio do Tratado de Tordesilhas em 1494, de modo que Portugal iniciou os sucessivos movimentos de ocupação do território brasileiro, cujo emblema foi a sobreposição dos interesses ibéricos impostos ao povo nativo (REIMER, 2013).

Em termos de formatação cultural e religiosa no Brasil, Reimer (2013) destaca a instituição do padroado entre Portugal e Santa Sé, cujas repercussões na colônia brasileira são descritas também como a concretização da instrumentalização da igreja no projeto expansionista português, onde por meio da troca de “favores”, ao rei era garantido o direito de “provisão” de bispados, paróquias e cargos eclesiásticos em geral, em troca do financiamento das atividades eclesiásticas tais como a construção de igrejas e mosteiros. Tal regime teve decisiva influência cultural no Brasil colonial:

...O catolicismo que ‘se ampliou’ ou se ‘dilatou’ (a terminologia ‘propagar’, ‘propagação’, é só do século XVII) era inconsciente das suas fronteiras e só considerava o outro como marginal, nunca como ‘outro’ no sentido pleno desta palavra (HOONAERT et al., 2008, p. 25).

Durante todo o império, o padroado permaneceu e, ao mesmo tempo em que enfraqueceu institucionalmente a Igreja católica em função da excessiva ingerência do poder imperial sobre esta, a reconheceu e legitimou como igreja oficial, conforme exposto claramente

na Constituição de 1824 em seu artigo 5º, o que nos mostra que a liberdade religiosa não era ainda mencionada, uma vez que o exercício de qualquer outra confissão religiosa ficava restrito ao âmbito doméstico e privado, e nem sequer a autorização para identificação de espaço público havia:

Art. 5º. A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo.

Classificada como escrita, semirrígida, codificada, outorgada, dogmática e analítica, a constituição de 1824 expõe o quanto o regime imperial recorreu ao fator religioso como estratégia de dominação do poder e legitimação social, embora na prática, tenha sido o símbolo da quebra do monopólio católico ao abrir a possibilidade de culto para outras religiões, ainda que de forma privada. Outorgada “em nome da Santíssima Trindade”, esta constituição expressava a estreita vinculação entre Estado e Igreja, com claro predomínio do catolicismo, uma vez que nem mesmo a exceção aberta no texto, ou a presença de outros contingentes coloniais em terras brasileiras tais como judeus e protestantes, representou abalo considerável ao domínio católico, situação que só veio a demonstrar sinais concretos de modificação com a chegada dos ideais iluministas vindos da Europa, de forma paulatina ao longo do século XIX (REIMER, 2013).

No início do século XIX, as guerras napoleônicas impulsionaram a chegada de alguns avanços quanto à questão da liberdade religiosa no Brasil, e no desenvolvimento da colônia em geral, uma vez que o conflito forçou a saída da família real portuguesa em direção ao Brasil, sob a escolta da marinha inglesa, e dentre as várias medidas tomadas por D. João assim que chegou ao Brasil, a abertura dos portos brasileiros para o comércio com a Inglaterra trouxe como consequência direta a influência de novos credos ao território brasileiro⁸.

Com a proclamação da república em 15 de novembro de 1889 e a instauração da república federativa presidencialista do Brasil, a separação entre o Estado brasileiro e a Igreja foi oficializada por meio da promulgação da nova Constituição da República em 1891, pondo fim ao regime de padroado e inaugurando o moderno estado brasileiro, pois, segundo Emmerick (2010), a modernização das bases jurídicas do Estado brasileiro, conforme a acepção da teoria

⁸ Segundo Reimer (2013, p. 50), “Uma das formas de influência ocorreu por meio da instalação de clubes, colégios, o que também demandava o surgimento de comunidades religiosas do credo anglicano. Esse credo é caudatário da Reforma promovida por Henrique VIII a partir de 1527, em decorrência da ruptura com a Santa Sé. A presença dos ingleses foi um primeiro passo a trazer outro tom religioso em meio à dominância do catolicismo romano em terras brasileiras, além da constância da religiosidade indígena e do sincretismo religioso junto aos escravos”.

da secularização cunhada nos países centrais, tinha como premissa essencial a separação Igreja/Estado.

No novo regime, caberia ao Estado garantir a liberdade e a igualdade de todos os cidadãos, independente dos valores morais e religiosos, e importantes ações foram instauradas no ordenamento constitucional a fim de regular os novos tempos, tais como a secularização dos cemitérios, do casamento e o término da educação pública confessional, conforme o disposto no artigo 72⁹ da Constituição de 1891.

A ausência da referência a Deus no texto marca a mudança de ideário da constituição republicana, conforme análise de Reimer (2013, p. 57):

Pode-se, pois dizer que a Constituição republicana assegurou o direito liberal à liberdade religiosa em solo brasileiro, rompendo com o monopólio quase exclusivo de um credo ao longo dos primeiros quatro séculos da grandeza Brasil.

Contudo, as novas diretrizes legais não implicaram em modificações no âmbito das relações sociais de forma imediata, pois o Regime do Padroado que vigorou mais de três séculos, atravessando o Brasil Colônia e o período do Império, constituiu-se em fato histórico de complexidade tal que “a emergência de Estados seculares não tem como decorrência necessária e mecânica a privatização da religião na esfera doméstica” (MONTERO, 2006, p. 49).

Logo, o que parecia improvável em termos de novas alianças entre a Igreja e o Estado voltou a acontecer, especialmente a partir da Era Vargas, inclusive com o retorno do casamento religioso de efeito civil e a volta do ensino religioso, o que foi alvo de intensos debates, por traduzir os anseios de setores conservadores ligados à Igreja Católica, cuja pretensão era a reintrodução da formação moral de base católica, o que de certa forma foi viabilizado pelo regime de colaboração entre Estado e Igreja, conforme expressava o artigo 17 da Constituição de 1934:

⁹ Artigo 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

[...] § 4º - A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.

§ 5º - Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos, a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis.

§ 6º - Será leigo [isto é, laico], o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.

Artigo 17 - É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

II - estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos;

III - ter relação de aliança ou dependência com qualquer culto, ou igreja sem prejuízo da colaboração recíproca em prol do interesse coletivo.

Outro dado curioso a destacar é a volta da menção a Deus no preâmbulo do texto constitucional¹⁰, cuja redação traduzia a prevalência da fé cristã em solo brasileiro, bem como do movimento de *recatolização* iniciado a partir de 1920, que buscava dentre outras coisas, não só restaurar a presença ostensiva desta igreja no cenário nacional, mas servir aos interesses estatais na medida em que se aliava a este na luta contra a ideologia comunista e socialista que ia conquistando cada vez mais simpatia no período, conforme Reimer (2013).

Este mesmo contexto, descrito por Azzi e Grijp (2008), por ocasião do lançamento da obra “Revolução e contra revolução”, escrita em 1959 por Plínio Correia, que contou com apoio do Bispo de Campos, na ocasião, Dom Antônio de Castro Mayer, nos mostra a profundidade do fusonamento entre perspectiva religiosa e política da época:

Na concepção de Plínio, tudo obedece a uma lógica rigorosa, terminando na terceira fase do comunismo: ‘No protestantismo nasceram algumas seitas que, transpondo diretamente suas tendências religiosas para o campo político, prepararam o campo do advento do espírito republicano. Da revolução francesa nasceu o movimento comunista de Babeuf. E mais tarde, do espírito cada vez mais vivaz da revolução, irromperam as escolas do comunismo utópico do século XIV, e o comunismo dito científico de Marx’. A única solução para a salvação do mundo era, portanto, a contra revolução, ou seja, a volta ao espírito de ordem medieval (p. 204).

Desta forma, fica evidente o desejo de instaurar uma nova cristandade, chamada de *neocristandade*, onde mais do que proteger o país de uma ameaça comunista, estava em jogo a recusa dos pensadores católicos em aceitar a orientação laica, uma vez que acreditavam ser de competência exclusiva da Igreja a função de articular os valores a serem legitimados pelo Estado, além da alegação de serem a religião de maioria absoluta dos brasileiros. Todavia, a despeito da forte oposição ao movimento de secularização instaurado a partir da República, a matrícula no ensino religioso foi estipulada de forma facultativa, e ministrada de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifesta pelos pais ou responsáveis, bem como o caráter secular dos cemitérios, e a liberdade de organização para as igrejas, inclusive abrindo a possibilidade

¹⁰ “Nós, os representantes do Povo Brasileiro, pondo nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil” (REIMER, 2013, p. 59).

de adquirirem personalidade jurídica nos termos da lei civil (AZZI; GRIJP, 2008; REIMER, 2013).

Com vigência curta, a Constituição de 1934 perdurou por 3 anos, sendo em seguida substituída pela outorga da nova Constituição em 1937 pelo presidente Getúlio Vargas, no bojo dos anseios ditatoriais que vinham sendo construídos sob a influência dos ventos totalitários de vários governos ao redor do mundo, em especial o fascismo italiano e o nazismo alemão de Hitler. A constituição do Estado novo era inspirada nos modelos governamentais de Franco e Salazar¹¹ (REIMER, 2013).

Com a instauração do regime ditatorial chamado de Estado Novo, o presidente Getúlio Vargas outorgou em 10 de novembro de 1937 uma nova Constituição, de clara inspiração nos modelos governamentais de Franco e Salazar, cujo autoritarismo e centralização do poder nas mãos do chefe executivo era uma marca, visava sobretudo suprimir a interdependência dos três poderes e a liberdade partidária. Segundo Reimer (2013), chama a atenção a falta de destaque para a questão religiosa no texto constitucional, inclusive sem um artigo específico que mencionasse a vedação da relação entre o Estado e a Igreja, assim como a ausência da formulação expressa acerca da “liberdade de consciência”, bem como sua correlata, a “liberdade de crença”, revelando o princípio implícito de que ambas se situavam no âmbito íntimo de cada indivíduo, conforme a vertente liberal expressa nos textos constitucionais desde o final do século XVIII.

Contudo, a influência do catolicismo se faz notar no que tange ao tópico relativo à introdução do divórcio, cuja resistência não o efetivou no texto constitucional, bem como o ideário integralista marcado pela trilogia Deus, Pátria e Família, evidenciando as aproximações entre a esfera estatal e eclesiástica. Com o fim da era Vargas, em consequência de um golpe militar, seguido de eleições livres em 1945, criaram-se as condições para a formação de uma nova Assembleia Constituinte que organizou a nova carta constitucional de 1946, marcando o período da chamada República Nova (REIMER, 2013).

Embora seja considerado um texto avançado para a época, a Constituição de 1946 apresenta, conforme Reimer (2013), um viés moralista de tradição católica, pois mesmo retomando a separação fundamental entre Estado e cultos religiosos, conforme expresso no Art. 31, Inciso III, que trata das vedações à União aos Estados e Municípios quanto a estabelecer ou subvencionar cultos religiosos ou dificultar o exercício destes, bem como ter relação de aliança

¹¹ Segundo Azzi (2008, p. 201-202), a terceira república estabelecida na Espanha em 1931 foi marcada por forte manifestação anticlerical, e com a eclosão do movimento nacionalista, liderado pelo General Franco, em oposição ao regime republicano, teve início uma forte cruzada anticomunista que contou com apoio da Igreja Católica e a simpatia do clero brasileiro. Antônio de Oliveira Salazar foi um estadista português cuja atuação em regimes ditatoriais foi longa (entre 1932- 1968), e apoiou-se sobretudo na doutrina social católica.

ou dependência com quaisquer deles, sem prejuízo da colaboração recíproca em prol do interesse público, o mesmo artigo menciona pela primeira vez a isenção de pagamentos tributários sobre “templos de qualquer culto”, bens e serviços partidários políticos, instituições educacionais e de assistência social, além da manutenção do ensino religioso de matrícula facultativa e em acordo com a confissão religiosa do aluno, ou manifesta pelos pais, o que, na prática, o mantinha na modalidade confessional segundo a análise de Reimer (2013).

Mais adiante vemos que mesmo com o golpe militar de 1964 e o surgimento de variados Atos Institucionais (tais como AI-1 de 10 de abril de 1964 e o AI-4, baixado pelo presidente Castelo Branco em 7 de dezembro de 1966), manteve-se o regime republicano de separação entre o Estado e a Igreja, e pela primeira vez figura no texto constitucional o princípio da igualdade de todos perante a lei, independente de raça, credo religioso, sexo, trabalho e convicções políticas, além de uma modificação no texto sobre a liberdade religiosa¹². Todavia, a influência da tradição religiosa podia ser notada em todo texto, embora não seja explicitada nem mesmo no Parágrafo 8º que trata sobre a liberdade de manifestação do pensamento, o que pode ser explicado por toda movimentação de apoio e sustentação que antecedeu ao golpe militar de 1964, tais como a Marcha pela Família com Deus e pela Liberdade, ocorrida em duas edições, no mesmo ano, uma em abril e outra em novembro (REIMER, 2013).

Na oposição à ameaça comunista, a participação das igrejas cristãs no apoio ao governo em favor do golpe militar colaborou para atrelar a estas instituições um viés autoritário, ao passo em que vários membros no interior destas viveram conflitos que chegaram a ser motivo de divisões.¹³ Como exemplo, Reimer aponta, baseado nos estudos de Paixão Júnior (2008), a expulsão de lideranças sintonizadas com os ideais liberais e de esquerda na Igreja Presbiteriana do Brasil, bem como a formulação da Teologia da Libertação, com lideranças nacionais tais como Leonardo Boff, Gustavo Gutiérrez, Rubem Alves, dentre outros.

No ano de 1969, uma emenda constitucional outorgada pela junta militar que assumiu o poder no lugar do presidente Artur da Costa e Silva, afastado por questões de saúde, ampliou a

¹² Segundo Reimer (2013, p. 70), o tópico relativo à liberdade religiosa recebeu formulação diferenciada no parágrafo 5º, passando a vigorar com a seguinte redação: “É plena a liberdade de consciência e fica assegurado aos crentes o exercício dos cultos religiosos, que não contrariem a ordem pública e os bons costumes”.

¹³ Nos relatórios produzidos como fruto dos trabalhos de investigação da CNV (Comissão Nacional da Verdade) criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012, que teve como finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos no período compreendido entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988, encontramos o registro tanto da participação quanto dos movimentos de resistência na ICAR (Igreja Católica Apostólica Romana), e em Igrejas Protestantes, a exemplo da Igreja Presbiteriana do Brasil e da Igreja Batista, que apoiaram de forma mais imediata o regime de exceção, apontando ainda um apoio mais cauteloso entre os episcopais, metodistas e luteranos. No volume dos relatórios, encontramos também o registro da resistência de membros leigos entre estas igrejas, bem como os movimentos de resistência e defesa dos Direitos Humanos por parte de clérigos católicos.

centralização do poder nas mãos do poder executivo, visando além da reestruturação estatal o alcance dos objetivos do regime militar, sem maiores modificações quanto à questão da liberdade religiosa ou regime de separação entre o Estado e a Igreja (REIMER, 2013).

Com os primeiros passos que deram início ao lento processo de abertura democrática no Brasil ainda durante o governo do presidente luterano Ernesto Geisel, o AI-5 foi suspenso, bem como o instituto do *habeas corpus* retomado, fruto das intensas mobilizações sociais dos mais diversos setores da sociedade. Posteriormente, já no governo do presidente João Figueiredo que assumiu em 1º de janeiro de 1979, o processo de redemocratização do país avança com a anistia aos punidos pelo AI-5, bem como as movimentações populares na reivindicação de eleições diretas para governador e presidente da república, que influenciaram de forma decisiva a formação da constituinte que elaborou a chamada constituição cidadã, promulgada em 5 de outubro de 1988, em vigor até os dias atuais (REIMER, 2013).

Sobre a presidência do deputado Ulysses Guimarães, a Assembleia Constituinte contou com intensa participação popular por meio de emendas populares e da presença do povo nas galerias do congresso durante os trabalhos que atravessaram os dezoito meses de sua elaboração e, assim como em todos os demais textos anteriores, com exceção das constituições de 1891 e 1937, a menção a Deus no preâmbulo indica, nas palavras de Reimer que (2013, p. 79), “A grandeza histórica Brasil nasceu da sobreposição de um projeto de matriz católica sobre uma diversidade cultural e religiosa pré-cabralina, que foi sendo situada no âmbito do paganismo cultural a ser superado”, de sorte que esta marca perpassa toda história brasileira.

Todavia, tal realidade nos leva a corroborar a análise de Rodrigues (2013), acerca da necessidade de enfocarmos a questão da laicidade sob a ótica particular brasileira, marcada pela necessidade de reconhecimento do fato religioso como integrante do patrimônio histórico-cultural da nação e ainda em construção, uma vez que, apesar da separação expressa no texto constitucional em seu artigo 5º, Incisos VI e VIII¹⁴, esta característica favorece a presença da religião na esfera pública. É possível estabelecermos relações entre esta análise e o pensamento de Ílder Miranda-Costa (2012), expresso na obra “Tradição Jurídica e Cultura Brasileira”, quando ao refletir sobre a proteção do patrimônio cultural e o direito religioso, o autor propõe que, em função da inegável presença do fator religioso como integrante do patrimônio histórico-cultural e imaterial que forja a nação brasileira ao longo de sua história, é necessário criar-se um dispositivo específico relacionado à religiosidade, sendo tarefa dos órgãos públicos a

¹⁴ No parágrafo VI do Artigo 5º da constituição de 1988 lemos que é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; [...] VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.

proteção dos diversos símbolos religiosos, sob pena de enfraquecimento do estado democrático brasileiro, o que sem dúvida não corresponde a uma posição majoritária quanto ao trato desta questão.

Segundo Caproni (2014), dentre as inúmeras contradições que marcam a laicidade no estado brasileiro está a defesa quase unânime desta só de que forma diluída, uma vez que os diversos grupos que disputam terreno nesta discussão não a defendem como um fim em si mesmo, mas como um instrumento para o estabelecimento de políticas diversas, que variam conforme os interesses de cada um desses grupos, com certa prevalência dos grupos religiosos que buscam influenciar as políticas públicas, movidos por sua cosmovisão religiosa.

Este cenário, quando transposto para o âmbito da escola pública, via ensino religioso, traduz estas contradições que estão na raiz da formação do estado laico brasileiro uma vez que, na correlação de forças entre os mais diversos segmentos da sociedade, a oferta dele nas escolas é questionada desde a sua inserção por meio dos jesuítas, ainda no período colonial, pela característica de catequese e instrumentalização do projeto dominador português, situação que refletia o contexto europeu onde ele surgiu e que nas palavras de Junqueira (2013, p. 605), “... irradiou sua influência pelas Américas, África e Oceania”.

Todavia, compreendendo a importância de assegurar o conhecimento do fato religioso que compõe a história e cultura do povo brasileiro, tendo em vista que, embora o Estado se mantenha neutro no texto legal quanto às religiões em geral¹⁵, ele não é contrário à presença delas, buscamos revisitar os parâmetros legais que norteiam a sua vivência, cujas nuances no espaço da escola pública se tornam ainda mais tensas, em função do caráter dialético que a marca, conforme observa Caproni (2014, p. 10):

se a escola se negasse a promover qualquer ensino religioso, já estaria promovendo automaticamente um ensino ‘arreligioso¹⁶’, o que também não seria uma atitude neutra. É o que afirmam diversos acadêmicos, dentre eles o Dr. Jónatas Machado, professor de direito da Universidade de Coimbra.

Mais adiante, ele observa o quão complexa é esta questão, ao destacar que ao contrário das diversas linhas teóricas que podem ser ensinadas ou não, ou terem sua abordagem combinada no ensino, no caso do ER enquanto matéria escolar, o tema adquire contornos ainda mais complexos por razões óbvias: “... Uma coisa não pode ser ensinada e não ensinada ao

¹⁵ No artigo 19 da Constituição brasileira de 1988 lemos: É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

¹⁶ Conforme o dicionário de língua portuguesa online, o termo ‘arreligioso’ é um adjetivo que se refere tanto a não pertencer a nenhuma religião, como ao que recusa quaisquer delas.

mesmo tempo” (CAPRONI, 2014, p. 11). Assim, são nos instrumentos legais que nortearam a oferta e aplicação desta disciplina no espaço escolar, ao longo do tempo, bem como nos documentos mais recentes que centraremos nossa atenção no tópico a seguir, buscando compreender de que modos a fusão entre religião e educação influenciou a sua operacionalização.

1.4 Os parâmetros legais do Ensino Religioso: um percurso sinuoso

Conforme já vimos discutindo ao longo deste capítulo, Cunha (2017) nos mostra que tanto a escravidão como a dominação religiosa constituíram-se em pilares do processo colonizador português, que permaneceu mesmo após a independência do Brasil, já que a Igreja Católica continuou exercendo o papel de “fiadora ideológica da monarquia” e a religião permaneceu como valor de “auto referência” para os dominantes brancos, que exerciam o poder sobre os negros e índios.

Neste contexto, a educação exerceu papel fundamental para a manutenção da simbiose entre o Estado e a Igreja Católica, especialmente, por meio do Ensino Religioso, que sempre foi alvo de constante questionamento, em função do seu longo e controverso percurso na história brasileira, sofrendo várias modificações até chegar na configuração atual quanto aos aspectos legais que o norteam.

Desde o decreto imperial de 15 de outubro de 1827, onde o imperador estabeleceu via texto legal a necessidade de uma formação moral cristã fundamentada na doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana¹⁷, até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as sucessivas alterações na instituição desta disciplina, como matéria a ser ministrada nos horários normais das escolas oficiais, todas refletem o movimento de avanço e recuo expressos na trajetória da formação do estado laico brasileiro (OLIVEIRA et al., 2007).

Dermeval Saviani (2013), ao refletir sobre o contexto das ideias pedagógicas que marcaram a trajetória educacional brasileira, nos mostra que, embora a influência das ideias republicanas, embaladas pelo positivismo e o laicismo no final do período imperial tenham afetado o Ensino Religioso, este se manteve impregnado pelo catolicismo, revelando que a

¹⁷ “Art. 6 Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil” em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 28 out. 2016.

hegemonia deste foi mantida, mesmo após o final do regime de padroado, tendo em vista que ao final do regime monárquico com a instalação da independência, a instauração do padroado manteve a religião católica na posição de religião oficial:

É verdade que, do ponto de vista da moral e dos costumes, assim como das práticas políticas e sociais, de modo especial da parte das elites, a concepção de vida disseminada durante a vigência do padroado resultava bastante laicizada, secularizada, distanciando-se e mesmo entrando em conflito com os cânones oficiais esposados pela Igreja romana. Mas a concepção que se procurava inculcar na população, de modo geral, e, em consequência, as ideias pedagógicas que conformavam as escolas em que se concretizava a então denominada instrução pública continuavam impregnadas pela visão católica. Assim, podemos considerar que a hegemonia católica no campo da educação não chegou a ser abalada nem mesmo quando se agudizavam os conflitos entre as elites, bafejadas pelo ideário iluminista, e o clero, assim como entre o clero secular, sujeito ao imperador pelo regime de padroado, e os ditames da Cúria Romana, como se deu desde a ascensão de Pombal até o final do Império brasileiro (SAVIANI, 2013, p. 178).

Tal situação começou a modificar-se a partir do avanço das ideias laicas que foram intensificadas a partir da questão religiosa¹⁸ envolvendo os bispos de Olinda (Dom Vital) e do Pará (Dom Antonio de Macedo Costa) ao final do Império, o que acabou por acelerar o fim do regime de padroado, separando a Igreja do Estado, e retirando o Ensino Religioso das escolas públicas. Todavia, a reação da Igreja Católica expressa por meio de uma “resistência ativa”, conforme a conceituação de Saviani (2013), esteve presente por meio de um duplo movimento, buscando por um lado pressionar pela volta do Ensino Religioso nas escolas públicas e por meio da difusão do ideário pedagógico católico por meio de materiais diversos, para uso nas escolas públicas (especialmente livros didáticos), como por meio da formação de professores.

Diante disso, a única exceção neste movimento de avanço e recuo que marcou a trajetória do ER, do ponto de vista legislativo, foi a Constituição republicana de 1891¹⁹, que contou com a influência decisiva do Jurista Rui Barbosa na proposição de um regime educacional religioso totalmente separado da Igreja e restrito ao âmbito destas. Segundo Oliveira et al. (2007), a proposta republicana não contou com o apoio do episcopado, tendo em

¹⁸ Quando os bispos resolvem afastar os Maçons dos quadros das Irmandades, das Ordens Terceiras e quaisquer Associações Religiosas em suas dioceses em 17 de janeiro de 1873, o Imperador acolheu os recursos de recusa, e diante do não acatamento a suas ordens, mandou prender os Bispos após julgamento e condenação destes pelo Supremo Tribunal. A pena de inicial de quatro anos, foi cumprida somente um ano, uma vez que eles foram anistiados.

¹⁹ Art. 72 § 3º - Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum. § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. § 7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados.

vista a ambição da Igreja de reestabelecer as bases de sua hegemonia sobre os espaços onde tradicionalmente sempre imperou: “...a escola, o magistério e o cemitério” (p. 51).

Logo, por meio do decreto conhecido como Independência da República, de 30 de abril de 1931, Oliveira et al. (2007) nos mostram o retorno das aulas de “religião”, ainda que de acordo com a confissão religiosa do aluno ou os interesses de sua família. Na sequência, a constituição promulgada em 1934 decretou a obrigatoriedade da oferta do Ensino Religioso em caráter facultativo quanto à frequência, determinando ainda sua ministração nos horários normais e em conformidade com a confissão de fé do estudante.

Mais adiante, ao ressaltar o projeto de Lei orgânica que distinguiu o culto religioso das aulas de Ensino Religioso, Oliveira et al. (2007) apontam para o movimento conciliatório entre o Estado e a Igreja Católica, em função tanto do cancelamento das aulas de Ensino Religioso durante o regime ditatorial de Getúlio Vargas, como da insistência do episcopado em manter o fator religioso nas escolas, o que resultou nos sucessivos embates evidenciados ao longo de todos os textos constitucionais do século XX que, apesar disso, mantiveram a oferta desta disciplina nos horários normais das escolas oficiais, com a matrícula facultativa (CECHETTI; POZZER, 2015).

Esta tensão refletiu-se no formato de cunho confessional ou interconfessional, que marcou a regulamentação da disciplina de Ensino Religioso nas duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tanto a versão de 1961, quanto a de 1971, fato atribuído à falta de ruptura do paradigma histórico que a marcou, algo que só veio a dar sinais de modificação a partir do processo de redemocratização brasileira, que trouxe no bojo das discussões que cercaram a promulgação da constituição de 1988 a realidade da diversificação religiosa da sociedade, conforme a análise de Cechetti e Pozzer (2015).

Conforme Junqueira (2013, p. 607), por volta de 1965, já havia sinais de uma crise em relação ao formato da inserção do ER, que podia ser traduzida da seguinte forma:

O ensino religioso perdeu sua função catequética, pois a escola descobre-se como instituição autônoma que se rege por seus próprios princípios e objetivos, na área da cultura, do saber e da educação. A manifestação do pluralismo religioso é explicitada de forma significativa; não é mais compatível compreender um corpo no currículo que doutrine que não conduza a uma visão ampla do ser humano. Diante desse novo momento, o catecismo deixa a escola, e o ensino religioso busca uma nova identidade como elemento integrante do processo educativo.

Diante deste cenário, inúmeros debates, estudos e segmentos contribuíram para a formação da nova identidade desta área do conhecimento, a começar pelos Encontros Nacionais de Ensino Religioso (ENER), que, conforme Junqueira (2013), iniciaram desde 1974 a busca

pela redefinição e identidade do ER. Mais adiante, o contexto histórico-social da diversificação trouxe à tona a necessidade de assegurar o respeito e o trato quanto à diversidade cultural e religiosa, sem proselitismo, fomentando a fundação do FONAPER (Fórum Permanente de Ensino Religioso), em 1995. O fórum que reuniu professores, pesquisadores e estudiosos da área, bem como representantes de diversas tradições religiosas, sistemas de ensino e universidades, foi formado com o objetivo de discutir a natureza e a finalidade do Ensino Religioso, o que contribuiu para a modificação da LDB/96 em seu artigo 33²⁰, substituindo-o pelo texto da Lei 9.475, em 22 de julho de 1997:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Ao comentar a modificação, Carneiro (2011) menciona que a retirada do caráter de confessionalidade do texto, manifesto pela antiga expressão “sem ônus para os cofres públicos”, também ampliou o reconhecimento do ER como parte integrante da formação básica, determinando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedando qualquer forma de proselitismo. Tais alterações proporcionaram aos sistemas de ensino, tanto estaduais como municipais, a implantação da disciplina como área de conhecimento do currículo escolar, capaz de promover o aprendizado acerca dos elementos que compõem o fenômeno religioso e expressam as mais variadas formas de vida das sociedades ao redor do mundo, bem como as expressões religiosas dos próprios educandos. Em outras palavras,

O estudo dos fenômenos religiosos presentes em contextos sociais cada vez mais diversificados, contribui para a formação integral dos estudantes, na medida em que favorece a liberdade de expressão religiosa e não-religiosa, a convivência com a pluralidade de ideias, crenças e convicções, e o respeito aos diferentes e às diferenças (CECHETTI; POZZER, 2015, p. 347).

²⁰ Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Ao emancipar o ER como área de conhecimento, considerando o “fenômeno religioso” como sua matriz cognitiva, Oliveira et al. (2007) nos mostram que a disciplina passou a ter valor igual as demais áreas do conhecimento, cuja organização e aplicabilidade progressiva no espaço escolar requer uma proposta a ser sistematizada coletivamente e orientada por Parâmetros Curriculares Nacionais, na busca para ultrapassar o fechamento que sempre marcou esta área do conhecimento; em função do desafio na materialização da convivência em meio ao emergente cenário globalizado, urge a promoção da capacidade de dialogar e conviver em meio às diferenças, numa perspectiva de alteridade.

A complexidade envolvida nesta tarefa traduz-se no desafio da materialização do ER no ambiente escolar desde então, pois ainda que tenha sido tema da segunda maior emenda constitucional encaminhada para Assembleia Constituinte que culminou na promulgação da Constituição de 1988 (com 78 mil assinaturas), conforme Junqueira (2013), os desafios envolvidos na sua materialização no espaço escolar de forma a contemplar a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e de direito, ainda são enormes, a começar pela formação dos docentes para atuarem na ministração destas, algo que precisa ser feito em conexão direta com a(s) Ciência(s) da Religião, em função da compreensão do fato religioso como o estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade, o que inclui as relações com o transcendente no seio de cada tradição religiosa.

As diferentes concepções que marcam a vivência do ER no contexto brasileiro traduzem de certa forma as principais questões presentes nesta tarefa, conforme o exposto:

Quadro 3 - As concepções do Ensino Religioso no Brasil

CONCEPÇÕES	CONFESSIONAL	INTERCONFESSIONAL	INTER-RELIGIOSA
ORIGEM	Lei nº 9394/96	Lei nº 9394/96	Parâmetros curriculares Nacionais (PCNRE) - 1997 FONAPER, a partir das orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE).
RELIGIÃO	A partir do verbo <i>religio</i> , como <i>reeligere</i> de “re-escolher”.	A partir do verbo <i>religio</i> , como <i>religare</i> , ou seja, como ligação entre criatura e Criador.	Conceito de religião <i>religio</i> (lat.) como <i>relegere</i> (lat.), “reler” (port.).
OBJETIVO	Promover opção ou reopção religiosa.	Proporcionar formação religiosa aos estudantes, e abertura ao mistério transcendente.	Conhecer e valorizar a trajetória particular de cada grupo promovendo a convivência fraterna.
MÉTODO	Doutrinação/ catequese	Antropológico - querigmático por meio da indução, baseado no ver-julgar-agir.	Transdução por meio dos diversos eixos temáticos a serem trabalhados.
RESPONSABILIDADE	Confissões religiosas	Confissões religiosas	Comunidade científica e Estado.
IMPLICAÇÕES	Dogmatização dos conhecimentos.	Promover uma catequese disfarçada por meio da interpretação cristã da realidade.	Neutralidade científica ou excessiva cientifização da realidade.

Fonte: construção da autora com base em Junqueira (2013), Passos e Usarski (2013) e Aragão e Vicente (2015).

Diante deste cenário, Junqueira (2013) elenca os desafios relacionados a superar não somente a resistência dos que são contrários à presença do ER no espaço escolar, bem como a implantação do modelo confessional, ainda na pauta de reivindicações dos grupos religiosos, sobretudo cristãos²¹ e a sua estruturação como componente curricular que integra oficialmente o currículo das redes oficiais de ensino no Brasil, o que segundo ele seria a resposta para o problema que perdura há mais de um século em sua vivência, tendo em vista a sua importância para a formação integral do ser humano:

Cabe ao Estado, por incumbência da sociedade, preocupar-se com a educação de todas as dimensões do ser humano, garantindo o respeito ao pluralismo de ideias e as condições para a educação da dimensão religiosa dos cidadãos. A escola torna-se o lugar onde se cultivam na pessoa as razões íntimas e transcendentais, por serem fontes de cultura e força propulsora para o ser humano assumir seu engajamento na história, e para fortalecer o caráter do cidadão; também se torna o lugar para desenvolver seu espírito de participação em todas as atividades sociais e oferecer critérios na busca de um mundo mais humano, justo e solidário, que se concretiza no pleno exercício da consciência, da cidadania e da participação política (JUNQUEIRA, 2013, p. 608).

Todavia, apesar da importância de uma formação escolar capaz de abranger também os aspectos relacionados ao estudo do fato religioso a fim de proporcionar uma educação integral aos estudantes, pesquisas recentes apontam para as controvérsias que cercam a sua presença nas escolas públicas, algo ainda distante de um consenso democrático, conforme nos mostram Diniz, Lionço e Carrião (2010). Em pesquisa com apoio de diversas instituições a respeito do ER no contexto brasileiro em relação ao princípio da laicidade²², as autoras apontam para o fato de que embora seja regulamentado pela Constituição Federal de 1988, como disciplina de oferta obrigatória mas com matrícula facultativa a cada estudante, esta disciplina permaneceu por mais de uma década sem regulação, o que também está expresso tanto pela ausência de pesquisas

²¹ Embora não mencione nominalmente os movimentos religiosos, Junqueira aponta no texto para os embates envolvendo a presença do ensino religioso no espaço escolar ao longo da história republicana, com especial ênfase para o cristianismo, sobretudo de expressão católica, realidade apontada também por Diniz, Lionço e Carrião (2010), que destacam a existência de vários registros documentais que comprovam a forte participação de entidades cristãs, com especial destaque para a Igreja Católica, no período das discussões sobre as modificações da LDB em 1997. A concordata entre o Brasil e a Santa Sé, assinada em 2008, também revela o movimento desta denominação cristã na tentativa de manter certo controle da oferta do ensino religioso no país. As autoras citam ainda o caso do estado do Rio de Janeiro, cuja realização de concurso em 2004 para o preenchimento de vagas na docência do ER, exigiu vinculação religiosa dos candidatos, atestado por autoridades religiosas e, na impossibilidade de abarcar toda a diversidade religiosa brasileira, acabou por ofertar mais vagas para os candidatos das denominações cristãs (342 vagas para os católicos e 132 para os evangélicos, sendo 26 para outros credos). Tal exigência deu causa a uma Ação Direta de inconstitucionalidade junto ao STF por parte da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), ainda em andamento (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010, p. 26).

²² O resultado originou a publicação da obra “Laicidade e ensino religioso no Brasil”, de Débora Diniz, Tatiana Lionço e Vanessa Carrião, em parceria com a Comissão de Cidadania e Reprodução (CCR)/ Programa de Apoio a Projetos em Sexualidade e Saúde Reprodutiva (Prosare) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 2010.

sobre esta oferta nos anos de 1990, como pela falta de iniciativas estaduais para a oferta e habilitação dos professores nesta área, cujo resultado foi a forte presença das tradições cristãs, em especial da Igreja Católica, quando os debates acirraram em torno da questão a partir da LDB e suas revisões (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010).

Esta situação traduz-se, entre outros fatores, pela ausência de uma regulação pública mais efetiva acerca dos conteúdos veiculados nesta disciplina, o que estaria em desacordo com a previsão legal quanto ao estabelecimento de diretrizes para o regimento da educação básica pela União em colaboração com os Estados e Municípios, presente no artigo 9º da LDB 9394/96, e reforçado pelo artigo 26²³, em desacordo com o que está previsto no artigo 33 que, em clara desarmonia com o conjunto das regulamentações que se manifestam em estratégias de planejamento e controle dos conteúdos curriculares a serem oferecidos nas escolas, permite uma excessiva flexibilidade à regulamentação do ER ao relegá-lo como responsabilidade dos sistemas de ensino:

Em nenhuma outra disciplina da educação básica o Estado abriu mão de seu poder fiscalizador ou de definição de conteúdos. Esse vácuo normativo e de definição de conteúdos dificulta ações de avaliação das práticas educacionais e de cumprimento da norma constitucional que determina ser o objetivo da educação fundamental a formação básica comum e o respeito à diversidade (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010, p. 18).

Dentre as inúmeras repercussões apontadas pelas autoras, está a predominância das tradições religiosas ligadas ao cristianismo, com maior presença do catolicismo, fato por estas evidenciado a partir da análise de amostras de livros didáticos produzidos e comercializados, tanto por editoras religiosas como seculares para a disciplina de Ensino Religioso. Mesmo reconhecendo que não existe uma garantia formal quanto ao uso efetivo dos livros, a pesquisa realizada entre março e julho de 2009 optou por privilegiar as obras que mais são distribuídas pelo governo federal, no âmbito das escolas públicas brasileiras (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010).

Tal realidade é expressa na atualidade por Luiz Antônio Cunha (2016) como palco de inúmeros conflitos, que versam sobre a permanência ou não da oferta do ER, a exemplo da ADI (Ação Direta de Inconstitucionalidade) movida pelo procurador regional da República no Rio de Janeiro, Daniel Sarmento:

²³ Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (grifo nosso).

Ele ofereceu ao STF uma ADI visando tanto a concordata Brasil-Vaticano quanto a LDB. A ação pedia que o tribunal interpretasse ambos os textos legais com base na Constituição, de modo a vedar o Ensino Religioso nas escolas públicas em caráter confessional ou interconfessional, bem como proibir o ingresso nos quadros do magistério público de professores representantes de confissões religiosas. A representação do procurador regional fluminense foi assumida e endossada pela procuradora-geral em exercício Deborah Duprat, que a encaminhou ao STF, onde foi acolhida para deliberação como ADI 4.439/2010 (p. 24).

Mais adiante ele ressalta que a argumentação dos procuradores partiu do princípio de que nem a LDB nem a concordata poderiam contradizer o que já estava estabelecido na Constituição, especialmente no que tange à vedação de todas as instâncias do Estado quanto ao estabelecimento de subvenção aos cultos religiosos ou à manutenção de relações de dependência ou aliança com estes, além de recomendarem que ambos (LDB e concordata) se harmonizassem ao texto constitucional, reinterpretando-os de modo a “sintonizá-los” com a constituição, vedando conteúdos confessionais e interconfessionais:

No lugar deles, a disciplina deveria contemplar a exposição e a discussão, sem qualquer proselitismo, das doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes religiões, bem como de posições não-religiosas, como o agnosticismo e o ateísmo, sem qualquer tomada de partido por parte dos educadores (CUNHA, 2016, p. 25).

Embora Diniz, Lionço e Carrião (2010) apontem nos resultados de sua pesquisa uma predominância das representações ligadas às religiões cristãs, e do catolicismo em especial, no âmbito do ER nas escolas públicas, expressa sobretudo pelos livros didáticos utilizados, o fato é que Cunha (2016) nos mostra que apenas três oradores defenderam o ER de caráter confessional por ocasião da audiência pública realizada em 15/06/2015, para discutir o modelo do ER nas escolas públicas, como resultado dos desdobramentos da ADI 4.439/10, revelando que entre os cristãos de expressão evangélica, por exemplo, não existe consenso quanto a esta matéria, tendo em vista que, além do representante da CNBB e da Arquidiocese do Rio de Janeiro, somente o representante da Assembleia de Deus ligado ao Ministério Belém defendeu o ER em caráter confessional, enquanto as demais representações cristãs protestantes que estavam presentes se posicionaram contra (a exemplo das Igrejas Metodista e Presbiteriana).

Tal movimento revela, segundo Cunha (2016), que, a despeito dos resultados objetivos desta ADI (ainda em curso por ocasião de sua publicação), a sua mera proposição jurídica no estado brasileiro revela que, mesmo marcada por recuos, a demanda da laicidade avança da sociedade para o Estado, o que pode explicar ainda os atuais conflitos envolvendo a permanência ou não desta disciplina na BNCC.

Ainda passando pelo processo de construção, cujos debates se acirram em torno das mais variadas temáticas propostas para integrar o que deverá ser a orientação curricular mínima a ser seguida em todo território brasileiro, na primeira versão apresentada em 2015, Cunha (2016) localiza o que classifica como projeto hegemônico católico, de forma “dissimulada”, tanto pela presença do FONAPER (considerada por ele uma instância católica de militância para a implementação do conteúdo religioso no currículo), quanto pela manutenção da disciplina ER na modalidade facultativa no EF, somente para as escolas públicas, com normatização pelos sistemas estaduais.

Mesmo com a presença de docentes de várias universidades públicas, a posição de Cunha reflete o dilema que ainda cerca o campo de estudos relacionados ao fenômeno religioso, cuja vinculação pregressa aos séculos de dominação colonial e imperial o mantém numa situação de subalternidade em relação às demais áreas do conhecimento, e a despeito de sua importância, as argumentações em favor de sua manutenção no currículo são apontadas por ele como mero “artifício retórico”, onde não se faz mais do que uma “crítica difusa” em favor do que ele claramente expressa como sendo fruto de um projeto reacionário para a educação, em curso no país desde a condenação da presidenta eleita em 2014, Dilma Rousseff, num polêmico processo de impeachment que resultou na perda de seu mandato em agosto de 2016 (CUNHA, 2016).

Não cabe a nós no contexto deste trabalho estabelecer juízo de valor sobre as questões políticas envolvidas no caso relatado, haja vista estarmos tratando das questões relacionadas ao fenômeno religioso e mais especificamente da tradição cristã no âmbito da escola pública, todavia, em função do atrelamento entre a presença dos religiosos na esfera pública e a defesa da manutenção do ER no atual contexto, marcado por fortes tensões relacionadas ao que ainda é denominado como sendo uma excessiva presença do cristianismo no espaço público brasileiro, cumpre-nos mencionar tais dimensões, a fim de melhor elucidarmos o contexto atual das discussões que cercam a implementação da BNCC, ainda em discussão, no momento desta pesquisa.

Na segunda versão do referido documento, apresentada em abril de 2016, podemos verificar que, diferente da primeira versão onde ele figurava entre as disciplinas de Ciências Humanas, o ER torna-se área de conhecimento específica, com seus pressupostos teórico-metodológicos, apresentados sucintamente entre as páginas 168-173, os quais preconizam uma abordagem baseada no diálogo inter-religioso e firmado na alteridade como forma de estabelecer o conhecimento da diversidade religiosa por meio das conexões estabelecidas com as demais áreas das Ciências Humanas, tais como a Geografia, a História, a Sociologia e a

Filosofia, contribuindo para a superação das situações de exclusão e preconceito, bem como a consolidação dos direitos humanos.

Todavia, a retirada do ER na terceira versão da BNCC, divulgada em 06 abril de 2017, surpreendeu tanto os professores quanto as entidades e instituições que estavam participando das discussões para construção do referido documento no que tange à área de ER. Por meio de uma breve nota de rodapé, encontramos a justificativa do MEC na página 25 da referida versão, alegando ter feito a retirada em observância ao que está disposto na LDB no artigo 33, parágrafo 1, que determina claramente ser esta disciplina, de oferta aos alunos do EF nas escolas públicas, de responsabilidade quanto à regulação e à definição de conteúdo dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios, sendo, portanto, um risco de “interferência indevida” da esfera federal qualquer proposição de base comum para o ER por parte do governo federal (BRASIL, 2017).

Tal situação, embora alvo de inúmeros questionamentos, encontra-se até o presente momento desta pesquisa estabelecida desta forma, e como a terceira versão ainda está em discussão por meio das audiências públicas que vêm acontecendo por todo país, ainda não podemos afirmar se até chegar na versão definitiva, após passar pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e finalmente retornar ao MEC para efetiva implementação, esta situação vai de fato se consolidar.

Dada as especificidades dos inúmeros sistemas de ensino, presentes em cada estado da federação, a fragmentação e sinuosidade que marcam a trajetória do ER tendem a perpetuar condutas questionáveis, que longe de concretizarem um ensino integral e com abordagem científica do fenômeno religioso, tendem a agravar as situações de intolerância e “dissimulada catequese”, tais como nas críticas feitas a este campo do conhecimento por Cunha (2016), para quem o ER não “cabe” no espaço escolar, tanto pelo potencial foco de conflitos que suscita, quanto por negar a laicidade, entendida por este numa perspectiva arreligiosa e de neutralidade confessional, conforme a categorização proposta por Diniz, Lionço e Carrião (2010).

Este cenário, denunciado por Cunha, tanto pode ser compreendido a partir do entendimento do princípio da laicidade como pluriconfessionalidade ao invés de neutralidade confessional, presente na realidade brasileira, cujo fato religioso é visto sociologicamente a partir da pluralidade religiosa como uma expressão pública de respeito a esta diversidade e que assume a anterioridade do fato religioso à vida social, sendo portanto primordial, a despeito da condição laica do estado, como pode ser entendido pela presença ainda marcante de traços ligados ao passado colonial do Brasil, realidade explicitada a partir dos estudos desenvolvidos numa perspectiva pós-colonial.

Os teóricos da abordagem pós-colonial apontam para a presença de aspectos ligados à permanência de uma dominação subjetiva, ainda presente nos países que sofreram o processo

colonizador territorial, como uma espécie de marca, não somente dos antigos centros coloniais, mas também dos atuais, circunstância que consiste na chamada “colonialidade” do poder, do saber, e, sobretudo, do “ser”, evidenciada na atualidade por meio da subalternização de povos e identidades, privilegiando o que é pensado e elaborado a partir de uma visão eurocêntrica, masculina e cristã, conforme pontuado por Cechetti (2008).

Os vestígios desta colonialidade explicariam a presença ainda marcante do cristianismo na trajetória do ER nas escolas públicas brasileiras, de modo que abordaremos no capítulo a seguir as principais características desta realidade apontada pelos estudos pós-coloniais, objetivando conceituar as principais categorias deste campo de estudos cujos esforços teóricos centralizam-se na construção de perspectivas contra hegemônicas, na tentativa de promover novas formas de conceber o saber e o próprio ser nos países que viveram o processo colonizador de expansão territorial, buscando desvelar os complexos mecanismos pelos quais as relações entre a modernidade e a colonialidade se engendram nas atuais formas de dominação que ainda persistem na América Latina e no Brasil, e como os currículos escolares são pensados para além da realidade eurocêntrica e colonial. Abordaremos ainda, os deslocamentos provocados no cristianismo em função da perspectiva de desconstrução proposta na descolonização curricular, a partir do enfoque nas chamadas “margens”.

2 ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E A DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR

Segundo Wirth (2013), embora não seja fácil estabelecermos com precisão o termo pós-colonial, tanto pelas inúmeras formas de colonialismo que se estabeleceram geograficamente, como pela própria pluralidade do contexto histórico associado ao termo, as epistemologias pós-coloniais podem ser caracterizadas como um esforço teórico de abranger os estudos que se desenvolvem a partir de uma abordagem múltipla de conhecimentos e saberes:

Como ponto de partida, o termo ‘pós-colonial’ refere-se ao fim formal do *status* colonial das antigas colônias dos diferentes países que disputavam entre si a hegemonia do chamado moderno sistema mundial, desde o século XVI (WIRTH, 2013, p. 129).

Inocência Mata (2014) afirma que embora não exista uma teoria pós-colonial²⁴, o termo que remonta aos anos 1970 e adquire força conceitual a partir dos anos de 1980, estabelece como marco desta área de estudos a aproximação de várias percepções na construção de novos paradigmas epistemológicos que apontam para outros modelos metodológicos de análise cultural, partindo das relações de poder nas mais diversas áreas da atividade social caracterizada pela diferença, seja ela étnica, de raça, de classe, de gênero ou orientação sexual. Tal visão não é unânime entre os estudiosos da área²⁵, e para muitos, o ponto de partida seria a reorganização das análises culturais a partir de novos alicerces, que além de diferente dos tradicionais, buscam

²⁴ Para a autora, a constatação de que o termo pós-colonial seria, conforme Ella Shohat, não mais do que apontar para o final de um período, o que ficaria visível pelo sufixo pós, ratificando a ideia de um mundo de iguais e sem fronteiras que consistiria em não mais do que a naturalização das desigualdades geradas pelas relações de poder homogeneizantes da globalização contemporânea, portanto, ela prefere trabalhar a partir da noção de desvelamento ou desmistificação, o que permitiria o redirecionamento do olhar para outros e novos interstícios de poder. Esta posição também pode ser compreendida a partir da noção de esgotamento do pós-colonialismo formulado com relação ao imperialismo francês e inglês na África e na Ásia e que persistiu durante o século 20, uma vez que este apresentava alguns problemas quanto à sua aplicação para pensar o colonialismo ibérico da América Latina, tendo em vista seu término no século 19, embora tenham permanecido de forma inegável as estruturas de poder, conhecimento e ser, de modo que passou a se considerar mais as relações de cumplicidade entre a modernidade e a colonialidade como chaves de compreensão para os esforços em relação à superação destas marcas, o que não necessariamente significa confluência no sentido “categorial” do termo a este campo de estudos.

²⁵ Esta situação revela a polissemia associada ao campo de estudos cujos esforços convergem para a compreensão dos efeitos da colonialidade do poder, do saber e do ser, tendo como resultados mais gerais, novas elaborações que possam deslocar os padrões eurocêntricos de produção do saber, e do poder que possam modificar o ser, partindo dos subalternos. Assim, Wirth (2013) afirma que o pós colonialismo seria um conjunto de teorias que analisaria os efeitos políticos e filosóficos deixados pelo colonialismo, tratando-se de um campo interdisciplinar surgido na área de História e que contribuiria para uma série de disciplinas de humanidades. Ramón Grosfoguel (2010) afirma que os esforços epistemológicos pós-coloniais seriam caracterizados pela ampliação do cânone de pensamento ocidental que passaria a incluir o cânone ocidental de esquerda, o diálogo crítico entre os diversos projetos políticos, éticos e epistêmicos em direção a pluriversalidade, portanto não universal e abstrato, além do diálogo entre perspectivas pensadas a partir do Sul Global, a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados.

questionar a lógica da supremacia tradicional e linear imposta a partir do movimento de colonização via expansão territorial europeia.

Diante da impossibilidade de abarcarmos no contexto deste trabalho todas as nuances político-filosóficas envolvidas nos estudos de abordagem pós-colonial²⁶, nos deteremos a estabelecer as conceituações básicas do colonialismo, bem como seus efeitos traduzidos pela colonialidade do poder, do saber e do ser cujas marcas subjetivas se relacionam com a presença dos traços característicos da subalternidade que marcam os países periféricos, ou seja, os que passaram pelo processo político da colonização. Interessa-nos, de modo objetivo, demonstrar por meio das análises de alguns dos principais teóricos que problematizam e criticam as teorias intelectuais, linguísticas, sociais e econômicas que sustentam as formas ocidentais de pensar e compreender o mundo, e de que formas estes aspectos se relacionam com os esforços empreendidos no meio educacional atual, visando a chamada “descolonização do saber”, bem como suas implicações para a construção curricular no âmbito do ensino religioso, assim como os deslocamentos propostos para o cristianismo enquanto tradição hegemônica desde então.

Para tanto, iniciamos com a abordagem das relações entre a modernidade e a colonialidade a partir dos processos de expansão e conquista territorial, cujas marcas foram estabelecidas por meio do encobrimento do outro, subsumido e acoplado ao “Eu” europeu, conforme a análise de Enrique Dussel (1993) e Walter D. Mignolo (2003). Na sequência, abordamos as conceituações do colonialismo e suas relações com a colonialidade do saber, do poder, e do ser por meio da contextualização histórica do sociólogo peruano Anibal Quijano (2002, 2005, 2010), Nelson Maldonado-Torres (2010) e Frantz Fanon (1968), bem como a caracterização do que seriam as “margens” a serem focalizadas, conforme nos mostram Joerg Rieger (2008), Ramón Grosfoguel (2010) e Walter D. Mignolo (2003). Em seguida, estabelecemos as possíveis relações entre estes fenômenos e os deslocamentos propostos para o campo educacional, conforme nos mostra Elcio Cechetti (2008, 2015) e Adecir Pozzer (2015), sobretudo no trato do cristianismo no âmbito do ensino religioso, a partir da proposta de entre-lugares e saberes de fronteira, expressa por Homi Bhabha (2011).

Partindo do pressuposto de que a religião consiste num fato antropológico e social que permeia a vida dos cidadãos de qualquer sociedade e de todas as culturas, Darcy Cordeiro

²⁶ Conforme a conceituação de Ramón Grosfoguel (2010, p. 307): “A pós-colonialidade e a abordagem do sistema-mundo partilham entre si uma crítica ao desenvolvimento, às formas eurocênicas de conhecimento, às desigualdades entre os sexos, às hierarquias raciais e aos processos culturais/ideológicos que fomentam a subordinação da periferia no sistema-mundo capitalista”. Todavia ele ressalta que a situação pós-colonial que é atribuída aos países periféricos de hoje, não passa de um mito, tendo em vista que estes ainda experimentam os efeitos das relações de dominação dos atuais “Estados metropolitanos”, situação que fica evidenciada no modo como são produzidos conhecimentos e subjetividades, que subalternizam o que é produzido nos Estados periféricos.

(2015) destaca a impossibilidade de concebermos uma cultura sem contato com outra, sendo o conhecimento da diversidade uma das funções da escola básica, seja ela pública, privada ou confessional. Deste modo, compreender as diversas formas pelos quais a colonialidade se faz presente em seu interior, a partir dos estudos desenvolvidos sob a perspectiva pós-colonial, contribui não somente para os processos de reorientação do currículo educacional com vistas à superação deste cenário, mas, sobretudo, permite o estabelecimento de novos paradigmas para a compreensão do processo educacional de modo a possibilitar a construção de caminhos rumo à superação das marcas coloniais ainda presentes nos meios de condução da aprendizagem como um todo, e do fenômeno religioso em particular.

Tal empreendimento requer, inicialmente, a conceituação das categorias chave para a compreensão do campo conceitual dos estudos desenvolvidos no âmbito pós-colonial, a saber, o colonialismo e as relações estabelecidas entre ele, a colonialidade e o eurocentrismo, cujas marcas ainda se fazem presentes no contexto dos países que sofreram o processo político de dominação colonial, e que marcam a epistemologia dominante nestes locais até então, a fim de compreendermos o significado das margens²⁷ a serem focalizadas sob múltiplos aspectos, de modo a propiciar vez e voz aos que se encontram nelas, sejam de quais tradições religiosas forem.

2.1 As relações entre Modernidade e colonialidade no processo de construção da América Latina e Brasil

Ao propor a tese de que a Modernidade, tal como a conhecemos, foi estabelecida a partir de um “mito”²⁸, Dussel (1993) aponta para as vinculações entre o surgimento da Europa, e do continente americano, a partir do movimento colonizador, que ultrapassou a mera expansão territorial, e colonizou identidades, subsumindo-as e fusionando-as à do próprio conquistador.²⁹

²⁷ Conforme nos apresenta Joerg Rieger (2008), consistem não somente nos povos que vivem à margem dos grandes centros europeus (países do chamado terceiro mundo e continente africano), mas também aqueles que, mesmo geograficamente vivendo nestes centros, ocupam as margens deles, a saber: os pobres, os negros, índios e mulheres.

²⁸ Tal mito foi estabelecido da seguinte forma: “Por um lado se autodefine a própria cultura como superior, mais desenvolvida [...] por outro lado, a outra cultura é determinada como inferior, rude, bárbara, sempre sujeito de uma ‘imaturidade’ culpável. De maneira que a dominação (guerra, violência) que é exercida sobre o Outro é na realidade, emancipação, ‘utilidade’, ‘bem’ do bárbaro que se civiliza, que se desenvolve ou ‘moderniza’. Nisto consiste o ‘mito da modernidade’, em vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimização e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificial” (DUSSEL, 1993, pp. 75-76).

²⁹ Segundo o historiador Marc Ferro, o aspecto religioso sempre esteve fusionado aos processos de colonização compreendidos ao longo da história: “Nas diversas épocas da história, a colonização assumiu formas que podem ter sido diferentes, mas que também se superpuseram umas às outras. Dominar povos foi o motor da expansão, qualquer que tenha sido o motivo declarado de ‘imperialismo’, religioso no tempo dos árabes, religioso ainda

O ano de 1492 é considerado o marco constitutivo da era moderna, tendo em vista que, apesar do longo tempo de “gestação”, nas cidades europeias medievais, cujo funcionamento era livre e criativo, a Europa “nasce” a partir do confronto com o seu “outro” e por meio da força, o conquista e controla, afirmando seu ego “descobridor” e “conquistador”:

De qualquer maneira, esse Outro não foi ‘descoberto’ como Outro, mas foi ‘en-coberto’ como o ‘si mesmo’ que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento histórico do ‘nascimento’ da Modernidade como conceito, o momento concreto da ‘origem’ de um ‘mito’ de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de ‘en-cobrimento’ do não-europeu (DUSSEL, 1993, p. 8).

Este processo de subjugação da alteridade dos povos recém conquistados, ou redescobertos³⁰, tem na América Latina seu ponto alto, uma vez que ele demonstra o processo de estabelecimento pioneiro do seu local periférico no mundo moderno europeu, que desde seu início sofreu as marcas da subjetivação dominadora dos que a conquistaram, sendo inclusive, desconsiderada como parte da história, devido à sua suposta imaturidade física e intelectual. Os intelectuais da época, a exemplo de Hegel, se referem de modo depreciativo a este continente, considerando somente Europa, Ásia e África, ainda que somente a Europa tenha gozado do status de centro do mundo e da história mundial, em função de sua “natural” superioridade em relação aos demais (DUSSEL, 1993).

Esta concepção de mundo e de si mesmo, por parte dos que formavam o continente europeu, denominada de “eurocentrismo”, permeou a forma como foram estabelecidas as bases do chamado pensamento ocidental e da civilização moderna, tendo em vista que além de desqualificar os demais territórios, estabelecia o continente europeu como o ponto alto da civilização, a evolução final dos que ainda se encontravam na “infância” histórica, geográfica e espiritualmente falando, o que lhes conferia um direito quase absoluto sobre os demais povos, sobretudo os do Sul, conforme o pensamento dominante na época, expresso por Dussel (1993, p. 22):

Este povo, o Norte, Europa (para Hegel sobretudo Alemanha e Inglaterra), tem assim um ‘direito absoluto’ por ser o ‘portador’ do Espírito neste ‘momento de seu Desenvolvimento’. Diante de cujo povo todo *outro-povo* ‘não tem direito’. É a melhor definição de ‘eurocentrismo’ mas também da própria

nas expedições cristãs contra os infiéis, religioso mais uma vez quando católicos e protestantes desejam consolidar a expansão de sua fé, nos séculos XVI e XVII” (FERRO, 1996, p. 34).

³⁰ Dussel parte do pressuposto de que já havia conhecimento prévio das terras a serem conquistadas, levando em consideração o mapa da chamada “quarta península asiática” de Henricus Martellus (Florença, 1489). Além disso, ele menciona o fato das antigas expedições vikings, datadas do ano de 992, já serem conhecidas por Colombo, o que desmonta a história da descoberta, tornando evidente a intenção prévia da conquista que moveu o financiamento dos reis da Espanha na empreitada colonial.

sacralização do poder imperial do Norte e do Centro sobre o Sul, a periferia, o antigo mundo colonial e dependente.

Ao discorrer sobre as fases do movimento de expansão colonial, Dussel estabelece uma espécie de percurso que vai da “invenção” ao descobrimento do novo mundo, que embora sejam distintas entre si (invenção, descoberta, conquista e colonização)³¹, resultam não mais do que num movimento de em-cobrimento do outro, possibilitado sobretudo pela fusão entre os interesses econômicos e espirituais que marcavam a vida cotidiana da época, ou seja, não havia contradição entre “encher-se de ouro e dignidade, expandindo os conhecimentos náuticos e a fé cristã” (DUSSEL, 1993, p. 28).

Assim, ao chegar no continente asiático, certo de ter descoberto uma nova rota a partir do ocidente, Cristovão Colombo nada mais fez do que ressignificar ou redenominar algo previamente conhecido, “inventando” assim o ser asiático, pois ao contrário dos vikings que haviam chegado a Hellunland (“Terra da desolação” na América do Norte) por volta do ano 992, o sentido de sua viagem era o da conquista, conforme demonstram os registros históricos da época, acerca do forte aparato militar que marcou a segunda expedição realizada por ele. Além disso, o imaginário “fantástico” do período renascentista confere ao seu relato da nova terra, características particularmente exageradas sobre o que viu ao chegar no “novo mundo”, apesar de tratar-se de algo previamente conhecido, mostrando que o estabelecimento do ser-asiático foi não mais do que fruto da invenção colombiana, que serviu para colocar a Europa como centro mundial a partir do Atlântico, inicialmente invisibilizando o mediterrâneo até por volta de 1571 e, embora as teses eurocêntricas demonstrem que a América foi inventada à imagem e semelhança da Europa, de fato ela é construída a partir do imaginário estético fruto da cosmovisão da época colombiana, que ao contrário de seus antecessores, parte da Europa com plenos poderes para estabelecer, via conquista militar, a expansão de seus domínios, conforme nos demonstra Dussel (1993, p. 32):

O ‘ser asiático’ – e nada mais- é uma invenção que só existiu no imaginário, na fantasia estética e contemplativa dos grandes navegantes do Mediterrâneo. É o modo como ‘desapareceu’ o Outro, o ‘índio’, não foi descoberto como Outro, mas como o ‘si-mesmo’ já conhecido (o asiático) e só reconhecido (negado então como Outro): ‘en-coberto’.

³¹ Compreendemos assim como Dussel (1993), que a América Latina, foi na verdade conquistada e invadida, seguindo exatamente o percurso sugerido por este autor no que tange as etapas que marcaram este processo: invenção, descoberta, conquista e colonização.

Na sequência da invenção³², e seguindo a mesma lógica estética e contemplativa apontada acima, Dussel (1993) expõe a “descoberta” como o momento comercial e mercantil a partir da expedição de Américo Vespúcio, que saiu de Lisboa em maio de 1501 em direção à Índia e acabou chegando às costas do atual Brasil, intencionando sobretudo explorar a chamada Quarta Península. Embora não tenha alcançado seu intento, o fato é que Américo Vespúcio retorna a Lisboa em 1502 e vai sendo transformado pouco a pouco no “descobridor”, a partir da tomada de consciência do novo mundo descoberto, distinto da China (atual América do Sul) e, a despeito de Colombo ter chegado primeiro e ter se firmado como primeiro “homem moderno”, é com Vespúcio que a noção de “novo mundo” ganha força na Europa, conforme o expressa a obra escrita por ele, intitulada *Mundus Novus* (entre 1502 e 1504), e o resultado desta construção ideológica marca de modo definitivo a compreensão do mundo histórico até então:

No ‘ego’ concreto daquele ‘descobridor’ se terminou de produzir a passagem da Idade Média renascentista para a Idade Moderna. Colombo foi ‘inicialmente’ o primeiro moderno; Américo Vespúcio terminou o tempo de sua constituição: ‘Um Mundo Novo’ e desconhecido se abria à Europa. A Europa se abria a um mundo novo! Quer dizer, a Europa passava a ser uma ‘particularidade sitiada’ pelo mundo muçulmano para ser uma nova ‘universalidade descobridora’ – primeiro passo da constituição do *ego*, que depois do ‘*ego cogito*’³³ passará para a ‘vontade de poder’ exercida (DUSSEL, 1993, p. 34).

Na sequência do processo de invenção e posterior descoberta, segue-se a fase da conquista, onde o que prevalece não é mais o caráter “estético” de contemplação, exploração e reconhecimento geográfico das novas terras, mas sim a dominação violenta, cujo domínio obtido por meio do emprego da força militar, onde o “outro” é incorporado como não mais do que o si-mesmo, e, portanto, alvo “natural” da necessária “pacificação”. O resultado é não mais do que subsumir e oprimir os diversos, negando-lhes a condição de ser, posto que diante do poderio bélico dos conquistadores, aliado ao mundo mítico-imaginário dos índios, a relação de força desigual constituiu-se em não mais do que a subjugação de seus corpos e mentes à uma totalidade dominadora (DUSSEL, 1993).

³² Walter Mignolo (2003) ressalta que, conforme Quijano e Wallerstein (1992, p. 549), mais do que “inventada”, a América foi condição para que o sistema capitalista fosse implementado, portanto, incorporado na lógica ocidental moderna. Ele nos mostra ainda que: “...a ideia de que exista algo como ‘América Latina’ surgiu como um processo complexo no século 19. Esse processo não foi ‘original’ em relação a população crioula, mas uma necessidade no cruzamento dos conflitos imperiais” (MIGNOLO, 2003, pp. 188-189). Sua afirmação é baseada em inúmeros estudos que apontam que tanto o nome como as configurações geopolíticas do imaginário do subcontinente foram um produto da nova configuração de forças no campo imperial de então, materializado por Espanha e Portugal (já em decadência), França e Inglaterra (período hegemônico) e a futura potência representada pelos Estados Unidos.

³³ Em alusão à expressão original de Descartes, “penso logo existo” (cogito, ergo, sum). Dussel estabelece uma relação com a fase seguinte ao processo de invenção e descoberta das novas terras, por meio da conquista e colonização como a construção do que ele denomina “ego conquiro” (eu conquisto) (DUSSEL, 1993, p. 43).

Neste confronto, cai por terra o “mito do encontro de dois mundos” uma vez que os europeus levavam a vantagem por meio da exploração dos aspectos mítico-mágico-religiosos dos povos indígenas e, aproveitando-se disso, manipulava-os por meio da apresentação quase “divina” usando de forte encenação, o que, nas palavras de Dussel (1993), eram pirotécnicas, dissimuladas e hipócritas com o único fim de explorar as riquezas dos territórios deles, materializando a conquista como “... afirmação prática do ‘Eu conquisto’ e ‘negação do outro’ como outro” (DUSSEL, 1993, pp. 46-49).

A este movimento, segue-se o da colonização propriamente dita, onde passada a fase bélica e militar, vem a domesticação, cujo sequestro da subjetividade, por meio da “colonização do mundo da vida”, tem como resultados uma prática de dominação em várias dimensões, cujo primeiro alvo foi a América Latina:

A América Latina foi a primeira colônia da Europa Moderna – sem metáforas, já que historicamente foi a primeira ‘periferia’ antes da África ou Ásia. A colonização da vida cotidiana do índio, do escravo africano pouco depois, foi o primeiro processo de ‘modernização’, de ‘civilização’ de ‘subsumir’ (ou alienar) o Outro como ‘si mesmo’ mas agora não mais como objeto de uma práxis guerreira, de violência pura – como no caso de Cortês contra os exércitos astecas, ou de Pizarro contra os incas- e sim de uma práxis erótica, pedagógica, cultural, política, econômica, quer dizer, do domínio dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalhos, de instituições criadas por uma nova burocracia política, etc., dominação do Outro (DUSSEL, 1993, p. 50).

Os resultados práticos desta nova estruturação da vida alheia, vista como reflexo de si mesmo, resulta numa dominação que atinge não somente a maneira como os índios e negros viviam e reproduziam a vida humana, mas coloniza a vida deles de modo a construir um território³⁴ periférico, cuja raça mestiça é fruto de um hibridismo cultural e sincrético que perpetua um estado colonial cujas bases marcam a formação da América Latina, mantendo-a num permanente estado de atraso e dependência, desde a origem da modernidade, situação que

³⁴ Ao falarmos em território nos referimos à dimensão não somente física e geográfica a que este termo remete, mas sobretudo, à dimensão simbólica dele que, conforme as discussões de Souza, Meireles e Bicalho (2015), se refere sobretudo ao “local” caracterizado pela polissemia intrínseca às múltiplas abordagens e conceituações associadas a ele pelos mais diversos campos da Ciência, desde a Geografia (cuja ênfase recai na materialidade, e multiplicidade de dimensões), e a Ciência Política (centrada nas relações de poder), até a Antropologia (cujo foco está na dimensão simbólica). Deste modo, fundamentamos nossa compreensão do termo, especialmente no que se refere ao estabelecimento da subalternização associada aos povos colonizados na América Latina, a partir da perspectiva proposta pelas autoras, cuja fundamentação remete à compreensão de Costa (2009) sobre território, caracterizado pelas vertentes política, econômica e cultural. Dentro de uma perspectiva mais situada nas abordagens pós-coloniais, Arroyo (2012) nos mostra que território, em relação às sociedades anteriormente colonizadas na América, refere-se à caracterização simbólica destas sociedades como “palco” das inúmeras tensões que as marcam ao longo da empreitada “pedagógico-civilizatória” da colonialidade e que se prolongam na pós-colonialidade por meio das disputas empreendidas por espaço (geográfico) e por saber, que fusionam-se nas ações de resistência dos atuais movimentos sociais, que reagem ao processo de invisibilização e subalternização.

não se modifica nem mesmo com a passagem para o modelo capitalista, inicialmente mercantil e depois industrial (DUSSEL, 1993).³⁵

Em outras palavras, Zimmermann (1986) traduz os efeitos desta situação de subalternidade e inferioridade que atinge os países da América Latina ao revisitar a obra de Enrique Dussel, como que ecoando suas palavras, a partir do contundente relato sobre o que viveu durante o período em que, movido pela problematização do não-ser latino-americano, dedicou-se a investigar as produções acadêmicas produzidas na “periferia” do mundo, onde além da dificuldade em encontrar bibliografia, vivenciou os significados do ser periférico num meio onde o que se traduz por conhecimento ainda tem no Norte do mundo (Europa e Estados Unidos) o seu marco e posição:

Percebi muita curiosidade em torno do Brasil e da América Latina. Sempre permaneci porém, o ‘pobre brasileiro’. Estranhavam que eu falasse algumas de suas línguas e que tivesse a cútis branca. Aos do meu povo sempre se referiam como sendo os ‘pobres latino-americanos, que mal passavam de ‘índios’, ‘negros’, ‘mestiços’, e a quem se deveria dar um dinheirinho como esmola. Sempre fui muito bem tratado enquanto não tivesse opinião própria e na medida em que não contradissesse a superioridade europeia, e que não colocasse em questionamento o ‘status quo’ das coisas. A ‘verdade’, os ‘valores’, o ‘bom’ estava com eles, e eu de tudo poderia participar conquanto concordasse com esta situação (ZIMMERMANN, 1986, pp. 19-20).

A esta observação, segue-se outra igualmente inquietante, que traduz os efeitos do antigo colonialismo nos dias atuais por meio da constatação dos efeitos subjetivos da antiga dominação europeia, cujas marcas se escondem por meio de uma supervalorização de tudo o que é produzido no exterior:

Outra constatação que muito me marcou nos anos em que trabalhei junto ao povo aqui no Brasil: o quase ‘sagrado’ respeito com que sempre se fala e se trata as pessoas, até as coisas que vêm do exterior – é claro, da Europa e dos Estados Unidos da América. É manifesto que nos sentimos em situação de inferioridade frente a eles. Nosso ser é um ser de inferioridade. Nosso estar, um estar de inferioridade (ZIMMERMANN, 1986, p. 20).

³⁵ Em outras palavras, Marc Ferro (1996, pp. 38-39) nos mostra que, a despeito da descolonização ocorrida em vários destes países, o que aconteceu com mais frequência foi uma “troca de soberania”, visto que somente houve a substituição de um poder político por outro tendo em vista que o controle político sobreviveu, o que perpetuou a situação de dependência sob outra forma mantendo o benefício do antigo conjunto de metrópoles, agora aliadas às novas burguesias locais. Ele denomina esta situação de neocolonialismo ou neoimperialismo, situação que pode ser constatada na atualidade pela situação de pobreza e dependência que marca boa parte dos países que foram antigas colônias, muitos dos quais em situação pior do que no passado. Embora ele reconheça o fator preponderante da mundialização econômica neste processo, os efeitos de tal contexto assumiram outras formas que se espriam para além do papel crescente do petróleo na economia mundial e dos contatos entre civilizações, a começar pelo racismo que se desenvolveu a partir de então.

Tal situação estende-se a todas as camadas sociais brasileiras, marcando até mesmo a forma como se conduzem os governantes que, via de regra, estão sempre sujeitos aos caprichos do capital estrangeiro, em situação de quase mendicância, traduzindo não somente a inferioridade, no âmbito da psicologia, mas a dependência em termos econômicos, como resultado do processo de colonização cujas marcas estão na subjetividade do brasileiro.

Segundo Mignolo (2003), esta característica do mundo colonial/moderno, onde foi articulado o ocidentalismo, produziu o que ele caracteriza como “diferença colonial”, que ganha proporções globais reproduzindo estas diferenças em escala global a partir do fenômeno da globalização, o que é expresso no modo como o Ocidente se defronta com o Oriente como condição de existência, reproduzindo o que aconteceu nos séculos 18 e 19, quando o ocidentalismo afirmou-se como possibilidade do orientalismo.

Ao caracterizar as diferenças coloniais como sendo a classificação do mundo conforme o imaginário colonial moderno, cuja engrenagem esconde as diferenças sob o manto dos “valores” que, na verdade materializam relações de poder, afirmando a ideologia de superioridade assentada numa matriz racista, encontramos relações entre as afirmações de Mignolo (2003) e as de Enrique Dussel (1993), uma vez que ele também aponta as vinculações entre o colonialismo e a modernidade por meio da associação entre ambos na construção do imaginário de mundo moderno/ocidental, cujos resultados permanecem ao longo do tempo, ainda que com pequenas variações:

No século 16, a diferença colonial articulava-se espacialmente. Ao se aproximar o fim do século 18 e o início do 19, o critério de avaliação já não era a escrita, mas a história. ‘Os povos sem história’ situavam-se em um tempo ‘anterior’ ao ‘presente’. Os povos ‘com história’ sabiam escrever a dos povos que não a tinham (MIGNOLO, 2003, p. 23).

Desde então, a lógica da subalternidade associada não somente ao Brasil, mas a todos os povos que sofreram o processo político histórico da colonização e que vivem os efeitos do que pode ser designado como colonialidade³⁶, que se espraia por várias dimensões de sua subjetividade, fomentam os estudos designados como pós-coloniais, cujo campo de abordagens conceituais busca problematizar novas possibilidades de resposta aos anseios dos que hoje ocupam os países periféricos, rumo a ultrapassarem a situação de inferioridade e invisibilidade, num movimento que visa atacar duas frentes, conforme descrito por Burity (2014, p. 199):

³⁶ Conforme Ramón Grosfoguel (2010, p. 395), “... A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista-moderno [...] na esteira de Quijano, uso a designação ‘colonialidade’ para me referir a ‘situações coloniais’ da actualidade, em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema mundo capitalista”.

... a co-implicação da modernidade com a colonialidade do poder e do saber, ou seja, a subalternização da história e dos saberes dos povos não-ocidentais e do ocidente denegado da América dita Latina: a frente analítica (o reconhecimento da sujeição e da cumplicidade epistemológica entre modernidade e colonialidade) e a frente programática (a necessidade de ‘desprender-se’ da problemática moderna) ...

A urgência desta tarefa se mostra mais evidente a partir dos anos 1960, com a emergência das problemáticas envolvendo diversas formas de contestação política, cultural e social, que passam a exigir novas subjetividades que se construam na prática, a partir dos que ocupam a periferia³⁷ do mundo ocidental. Para este empreendimento, Burity (2014) propõe uma análise discursiva entre os pressupostos que marcaram a origem e o funcionamento do moderno estruturalismo, e as alternativas apresentadas a este, por reconhecer as implicações entre elas a partir da própria constituição da realidade tal como a conhecemos e hoje se apresenta, ou seja, sem separar a realidade social-histórica dos seus processos de significação.

Em outras palavras, Meneses e Santos (2010) definem o atual contexto como uma extensão do período colonial, tendo em vista que as formas de operação do pensamento moderno ocidental continuam a operar de modo abissal³⁸, sendo a realidade colonial tão concreta hoje como o foi no passado, cujos resultados ainda dividem os homens em humanos e não-humanos, ultrapassando mesmo os princípios “universais” de humanidade:

As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece actualmente no pensamento e práticas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. Hoje como então, a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemónicos (MENESES; SANTOS, 2010, p. 31).

Reconhecendo no campo de estudos das chamadas abordagens pós-coloniais, ou Epistemologias do Sul, o principal veículo na luta pela superação das marcas relativas ao processo colonizador que se expressam na colonialidade presente de modo globalizado e, sobretudo, nos chamados países do sul periférico, ou “à margem” do moderno conceito civilizacional, passaremos a focar os principais aspectos ligados ao campo conceitual dos estudos pós-coloniais, objetivando conceituar melhor as relações entre colonialismo,

³⁷ Segundo Ramón Grosfoguel (2010, p. 395), “Actualmente, as zonas centrais da economia-mundo capitalista coincidem com as sociedades predominantemente brancas/europeias/euro-americanas, tais como a Europa Ocidental, o Canadá, a Austrália e os Estados Unidos, enquanto as zonas periféricas coincidem com os povos não-europeus outrora colonizados”.

³⁸ Segundo Meneses e Santos (2010, pp. 23-24), “Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de fora radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética”.

colonialidade e suas manifestações na atualidade, sobretudo pelo eurocentrismo que ainda marca os modos de produção do saber, do poder e do ser nos países periféricos ou à “margem” da realidade europeia.

2.2 Colonialismo, colonialidade, eurocentrismo e o desafio das margens: o campo conceitual das abordagens pós-coloniais

Segundo Quijano (2005), o processo de globalização em curso é a culminância de um outro regime também em andamento, iniciado por ocasião da constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Para tanto, a construção da categoria de raça, aplicada de forma implacável para a classificação social da população mundial, constituiu-se como fundamental para esta empreitada, favorecendo o domínio dos colonizadores, tendo em vista que, antes da história conhecida da América, a ideia de raça em seu sentido moderno não tem história conhecida:

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos como *espanhol* e *português*, e mais tarde *europeu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizadores e a assumiram como característica emblemática da categoria racial (QUIJANO, 2005, p. 117).

Desta forma, a categoria mental estabelecida pela modernidade permitiu que os dominantes se autodenominassem brancos, e instrumentalizassem o mais eficaz meio de legitimação das práticas de dominação assentadas na relação de superioridade e inferioridade, uma vez que, conforme Quijano (2005), a ideia de raça é literalmente uma “invenção” que não guarda nenhuma relação com a estrutura biológica dos seres humanos, apesar de, geneticamente, os traços fenotípicos serem parte inegável da constituição dos indivíduos e grupos. Ele ampara este argumento a partir da evidência histórica de que os que se autoproclamariam os europeus no futuro já haviam estabelecido contato com tais povos muito antes do processo de conquista, sem jamais ter pensado neles em termos raciais, fato que só veio a ocorrer a partir da aparição da América. Logo, o termo raça foi aplicado primeiramente

aos “índios” e não aos “negros”, mostrando que o conceito em questão apareceu bem antes de “cor” na história da classificação social da população, convertendo-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial de acordo com níveis, locais e papéis na estrutura de poder da nova sociedade (QUIJANO, 2005).

Fanon (1968), ao analisar este mesmo contexto, destacou a originalidade do colonialismo em dividir o mundo em dois compartimentos, habitados por espécies diferentes, cujo principal ineditismo residiu no fato de não pretender mascarar as desigualdades econômicas ou as enormes diferenças nos modos de vida humana: “Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que, o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça” (1968, p. 29). Mais adiante, ele demonstra como a noção abstrata do ser humano, hegemônica nas Ciências Humanas de então, funcionou como estratégia de dominação dos impérios coloniais para ocultar a hierarquização das culturas e subjugar os povos colonizados, levando-os a negarem suas especificidades culturais e aderirem ao que seria a civilização ocidental, descrevendo de modo contundente os mecanismos deste empreendimento: “Em certas regiões da África o paternalismo piegas com respeito aos negros e a ideia obscena, haurida na cultura ocidental, de que o negro é impermeável à lógica e às ciências reinam em toda sua nudez” (FANON, 1968, p. 134).

Segundo Wirth (2013), Fanon demonstra que o ingresso para a cultura universal e propriamente humana custou ao negro a negação de sua condição de negritude, que deveria ser superada, o que em última análise o encerrava na condição de subalternidade enquanto colonizado, o que, neste caso, equivalia à colonização de sua própria subjetividade por meio de uma ideologia racial que, mesmo proclamando a igualdade dos homens em sua essência, consistia apenas em preservar sua lógica convidando os sub-homens a se humanizarem conforme o modelo de humanização ocidental que ela encarnava (FANON, 1968).

Logo, embora guardem estreitas relações, colonialismo e colonialidade referem-se a processos distintos que, de diferentes formas, marcam os países que foram alvos da expansão colonizadora. Enquanto o primeiro termo é mais antigo e se restringe à estrutura de dominação/exploração cujo controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população, domina outra de diferente identidade, com sedes centrais em outra jurisdição territorial sem, contudo, implicar necessariamente em relações racistas de poder, a colonialidade é mais recente, e mesmo assim mantém seus efeitos de forma mais profunda e duradoura, ultrapassando o colonialismo. Desta forma, suas marcas se fazem presentes de modo intersubjetivo, no modo de produção do conhecimento desde o século XVII, oriunda dos principais centros hegemônicos, formados a partir do estabelecimento do modelo capitalista do padrão mundial de poder instaurado com a modernidade (QUIJANO, 2010).

Denominado como conhecimento racional, este modelo foi concebido e formalizado para atender às exigências do novo paradigma mundial de poder, cujas necessidades cognitivas se caracterizavam de acordo com a seguinte descrição:

[...] a mediação, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controlo das relações dos indivíduos com a *natureza* e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. Dentro dessa mesma orientação, foram também formalmente, *naturalizadas* as experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial. Esse modo de conhecimento foi, pelo seu carácter e pela sua origem, eurocêntrico (QUIJANO, 2010, p. 74).

Pelo próprio contexto onde foi forjado, este modelo de conhecimento caracterizava-se pelo dualismo radical entre a razão e o corpo, e entre o sujeito e o objeto, conforme a análise de Quijano (2002). Esta radicalidade está associada sobretudo à propensão reducionista e homogeneizante de perceber a experiência social como a-histórica e de forma isolada, separada dos fenômenos e objetos, logo, incapaz de se relacionar com a ideia de sequência ou totalidade evolucionista. Sem dúvida, para construir a noção de pré-existência do modelo europeu e a negação da historicidade e evolução dos povos dominados, esta abordagem foi de extrema eficácia, provocando nos dominados um sentimento subjetivo e mesmo inconsciente de pertencer ao mundo civilizado, somente a partir de seu ingresso na moderna civilização ocidental, ainda que às custas de negar sua própria identidade, histórica e culturalmente falando, além de contribuir para reforçar as novas identidades históricas assentadas na concepção de raça, que foram posteriormente associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho:

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante –os brancos (ou do século XVIII em diante, os europeus) – foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Conseqüentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: *amarelos* e *azeitonados* (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial. Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Conseqüentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido (QUIJANO, 2005, p. 119).

Deste modo, Quijano (2005) demonstra como a colonialidade se instalou também nas relações de trabalho estabelecidas na expansão do capitalismo mundial para além da relação social do capital em si, uma vez que elas não explicam por si o fenômeno da concentração histórica na Europa, mas sim aludem ao fato de que, desde o início da América, os “futuros europeus” associaram o trabalho pago ao privilégio de ser branco, ao passo que as formas não assalariadas e não pagas eram associadas com as raças dominadas, de modo que a Europa e o europeu acabaram por se constituir no centro do mundo capitalista, o que viabilizou não somente o comando do mercado mundial, mas sobretudo a imposição do domínio colonial sobre todas as regiões do “sistema-mundo” que se formava, e ao seu padrão de poder especificamente falando:

Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de *re-identificação histórica*, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania. Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Mas as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um papel de primeiro plano. Sem esses fatores, a categoria *Oriente* não teria sido elaborada como a única com a dignidade suficiente para ser o Outro, ainda que por definição inferior, de *Ocidente*, sem que alguma equivalente fosse criada para *índios* ou *negros* (QUIJANO, 2009, p. 121).

Considerando as bases eurocêntricas sob as quais foram forjadas a racionalidade e a modernidade, como produtos exclusivos da Europa, Quijano (2005, 2010) afirma que o eurocentrismo além de levar o mundo todo a admitir virtualmente a existência de uma só lógica, onde o todo tem a primazia absoluta sobre todas as partes e que cada uma destas partes é governada por uma lógica única e universal, sendo as possíveis variantes deste movimento não mais do que particularidades de uma regra ou exceções, ele foi além, reconfigurando todas as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa e o resto do mundo, inserindo uma nova lógica imersa num jogo inteiro de novas categorias: “Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa”.

Em outras palavras, Grosfoguel (2010) descreve este contexto como uma “estratégia epistêmica” de estabelecimento dos desígnios globais do ocidente, que iniciaram com René Descartes, o fundador da moderna filosofia ocidental, um novo momento na história, onde o fundamento do conhecimento é deslocado de “Deus” para o homem (ocidental), que os extrapola, e passa a ser o ponto de partida para todo o conhecimento de forma não-situada, cujos efeitos consistem numa espécie de visão de Deus, ou “ponto-zero” das filosofias eurocêntricas,

conforme a categorização do filósofo colombiano Santiago Castro-Gomez (2003), por ele mencionada:

O ‘ponto zero’ é o ponto de vista que se esconde e, escondendo-se, se coloca para lá de qualquer ponto de vista, ou seja, é o ponto de vista que se representa como não tendo um ponto de vista. É esta visão através do olhar de Deus que esconde sempre a sua perspectiva local e concreta sob um universalismo abstracto. A filosofia ocidental privilegia a ‘egopolítica do conhecimento’ em desfavor da ‘geopolítica do conhecimento’ e da ‘corpo-política do conhecimento’ (GROSFOGUEL, 2010, p. 388).

Ele prossegue afirmando que, dentre os efeitos mais imediatos deste movimento epistemológico, destaca-se a ocultação do lugar do sujeito da enunciação, o que favoreceu a construção da hierarquização do conhecimento em superior e inferior, e consequentemente a classificação dos povos em superiores e inferiores:

Passamos da caracterização de ‘povos sem escrita’ do século XVI, para a dos ‘povos sem história’ dos séculos XVIII e XIX, ‘povos sem desenvolvimento’ do século XX e, mais recentemente, ‘povos sem democracia’ do século XXI. Passamos dos ‘direitos dos povos’ do século XVI (o debate Sepúlveda versus de las Casas na escola de Salamanca em meados do século XVI), para os ‘direitos do homem’ do século XVIII (filósofos iluministas), para os recentes ‘direitos humanos’ do século XX. Todos estes fazem parte de desenhos globais, articulados simultaneamente com a produção e a reprodução de uma divisão internacional do trabalho feita segundo um centro e uma periferia, que por sua vez coincide com a hierarquia étnico-racial global estabelecida entre europeus e não-europeus (GROSFOGUEL, 2010, p. 388).

Ao apontar para as possibilidades de superação das marcas da colonialidade, nas esferas do poder e do saber, a partir do deslocamento de onde são pensados e efetivados os modelos oriundos da expansão colonial europeia/euro americana, Grosfoguel (2010) aponta a necessidade de um movimento em direção às margens, cujo desafio consiste em formular novas epistemologias a partir do Sul, ou seja, a partir dos países chamados periféricos. Tal empreendimento requer a clareza de que, mais do que um sistema econômico e político de capital e trabalho, o que chegou às Américas nos finais do século XVI foi algo para além de uma simples estrutura de poder econômico e político destinada à produção de mercadorias ou à exploração de riquezas, mas sim uma estrutura de poder mais ampla que foi estabelecida com a chegada do “homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/ europeu, com suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo” (GROSFOGUEL, 2010, p. 390).

A necessidade de romper com o que ele e Quijano (2005) classificam como sendo a expressão de uma enredada estrutura de poder, de efeitos bem mais vastos e amplos que a mera

esfera econômica, que se espraiam sobre as mais diversas dimensões do sistema-mundo instaurado desde então, ultrapassam a mera perspectiva de luta contra a estrutura classista e racial da divisão internacional do trabalho, mas requerem também um olhar atento aos mecanismos de organização político-militar, a hierarquização sexual, que privilegia a heterossexualidade em detrimento às demais expressões de sexualidade, a hierarquização de gênero que privilegia homens em detrimento das mulheres, a hierarquização étnico-racial que privilegia povos europeus em relação aos demais povos e a hierarquia espiritual que privilegia os cristãos em relação às demais expressões de espiritualidade, bem como uma hierarquia linguística entre as línguas europeias e não europeias que seria a responsável pelo privilégio dado ao que se produz em termos de conhecimento a partir das primeiras e subalterniza ou reduz o que se produz nas demais como folclore ou mero elemento cultural³⁹, além da já mencionada hierarquia epistêmica, cujos resultados se traduzem no privilégio à cosmologia e ao conhecimento ocidentais (GROSFOGUEL, 2010).

Mais do que privilegiar a cosmologia e o conhecimento na perspectiva ocidental, as análises acima mencionadas apontam para as vinculações entre a racionalidade eurocêntrica e a racionalidade-espiritualidade oriunda desta visão, que impôs por meio da catequese o cristianismo (ou a distorção dele). Conforme as discussões de Bartolomé de Las Casas, apresentadas por Dussel (2010), podemos ver o que pode ser considerado o primeiro anti-discurso da modernidade, onde ele confronta a violência da conquista e colonização imposta às sociedades indígenas, por meio da negação e ocultação de sua identidade e expressões de religiosidade, ainda que movidos pela intenção de salvar as vítimas de sacrifícios humanos. Em suas análises, ele refuta a pretensão de superioridade da cultura ocidental que atribuía às demais somente a posição de bárbaros, apontando para a distinção entre convencer e simplesmente “outorgar” ao “Outro” sua pretensão universal de verdade.

Apesar do avanço de tal reflexão para a época, “o máximo para um europeu das Índias”, conforme Dussel (2010, p. 310), a percepção de Bartolomeu de Las Casas revela a pretensão de verdade estabelecida no cerne do colonialismo e da futura colonialidade, o que nas palavras de Quijano (2010) traduz-se pelo caráter “místico-social”, onde fusionam-se os aspectos religioso, nacional, étnico e racial nos diversos conflitos que marcam os processos de subjetificação que giram em torno do sentido da exploração e dominação; assim,

A longo prazo, em todo o mundo eurocentrado foi-se impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e produção de conhecimento e numa parte muito ampla da população mundial o próprio imaginário foi,

³⁹ Segundo Mignolo (2003, p. 341), “No mundo moderno, a razão e o saber pressupunham a pureza e gramática de uma língua, e, sem mencionar o fato, a epistemologia se entrelaçou com as ideologias nacionais”.

demonstradamente, colonizado [...] Há uma relação clara entre a exploração e a dominação: nem toda a dominação implica exploração. Mas esta não é possível sem aquela. A dominação é portanto, *sine qua non* de todo o poder. Esta é uma velha constante histórica. A produção de um imaginário mitológico é um dos seus mecanismos mais característicos. A ‘naturalização’ das instituições e das categorias que ordenam as relações de poder que foram impostas pelos vencedores/dominadores, tem sido, até agora, o seu procedimento específico (QUIJANO, 2010, p. 112).

Quanto aos desdobramentos desta colonização do imaginário, traduzida na colonialidade do “Ser”⁴⁰, Torres (2010) nos mostra que esta reflexão permite o estabelecimento de relações entre ser, espaço e história que, por vezes, estão ausentes de outras abordagens filosóficas que se propõem a discutir os conceitos de “povo” e “multidão”, uma vez que possibilitam ultrapassar a visão eurocentrada que simplesmente unifica o ser ao império, sem levar em consideração como os diferentes sujeitos, com suas histórias e memórias vivenciam e reagem a esta modernidade que se traduz na colonialidade que marca a vida no interior das margens.

Este movimento direcionado para as margens, também conhecido como a formulação de Epistemologias do Sul⁴¹, consiste no campo conceitual dos estudos de abordagem pós-colonial, e visam combater as marcas do colonialismo ainda presentes nos países anteriormente colonizados, compreendendo que a modificação nas estruturas políticas com a independência guarda ambiguidades por meio das relações de poder ainda presentes e manifestas nestes locais, que se expressam nos mais variados âmbitos conforme já demonstrado na abordagem teórica até então apresentada. Deste modo, Rieger (2008) destaca o foco das atenções para os pobres e marginalizados, justificando-o pelo movimento ocorrido em vários países que viveram o fim político do colonialismo: “Após o destronamento dos poderes então existentes, assumiu uma nova classe que, mesmo tendo uma base maior na população, ainda não incluía as classes mais baixas, que continuavam a sua existência nas margens” (2008, p. 86).

⁴⁰ Segundo este mesmo autor, “ A relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser. E se, então, existia uma colonialidade do poder e uma colonialidade do conhecimento (*colonialidad del saber*), pô-se a questão do que seria a colonialidade do ser” (TORRES, 2010, p. 355). Mais adiante, ele esclarece que foi Walter Mignolo quem primeiro sugeriu a aplicação deste conceito, indicando o *locus* da colonialidade do ser, como o ser-colonizado, que emerge quando poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão, ou seja, produto da modernidade/colonialidade e de suas íntimas relações com colonialidade do poder e do saber, anteriormente mencionadas.

⁴¹ Segundo Meneses e Santos (2010), trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos.

Logo, combater as marcas do colonialismo, ou neocolonialismo⁴², consiste num movimento de reformulação dos paradigmas naturalizados de forma homogênea, que encobriram e ocultaram identidades, subalternizando não somente povos inteiros, mas também “classes”, “castas”, “gêneros”, “idades” e “posições”, mesmo no interior dos modernos e atuais impérios, como por exemplo, os pobres e os brancos de classe baixa que vivem na Europa, ou nos Estados Unidos da América, reconhecendo que “Nem todas as pessoas que moram no coração do império se beneficiam imediatamente da colonização, como também não se beneficiaram no passado” (RIEGER, 1998 apud RIEGER, 2008, p. 95).

Assim, compreender o funcionamento atual da dominação econômica e subjetiva por meio da colonialidade do poder e do saber, que atinge o “ser” dos que vivem a situação do neocolonialismo, que permanece “são e salvo em tempos pós-coloniais”, expresso no *modus operandis* dos Estados Unidos (um exemplo de superpotência, apoiada pela Europa) em nossos dias, por meio de uma dominação nem sempre direta, consiste na tarefa dos que problematizam estas situações nas chamadas abordagens pós-coloniais (RIEGER, 2008).

Em função da vinculação direta do cristianismo com os projetos de expansão territorial que marcaram a conquista e colonização de diversos países na América do Sul, cujos efeitos se fizeram sentir sobretudo pelo alinhamento dos diversos movimentos missionários aos interesses econômicos, expressos inicialmente pela Igreja Católica e posteriormente pela Igreja Protestante, analisaremos de que modo as abordagens pós-coloniais problematizam a presença desta tradição religiosa de forma predominante em vários países, a exemplo do Brasil, conforme o último censo realizado no ano de 2010, e os deslocamentos propostos a esta tradição, no chamado movimento de descolonização, visando compreender as repercussões da perspectiva entre-lugares, e inter-religiosa apontada por teóricos como Homi Bhabha (2011), Walter Dignolo (2003), Lauro Emílio Wirth (2013) e Joerg Rieger (2008), ante ao imperativo da diversidade⁴³ religiosa.

⁴² “Configurações pós-coloniais, onde ex-colônias permanecem dependentes de seus ex-senhores de um modo novo, são mais apropriadamente chamadas de ‘neocolonialismo’” (RIEGER, 2008, p. 88). Embora discuta a partir das abordagens pós-coloniais, ele usa esta categorização que representa apenas a polissemia associada ao campo de estudos, cujas distintas terminologias aludem ao mesmo empreendimento, no tocante a refletir acerca das marcas intersubjetivas do processo colonizador, e nas possibilidades de superação desta situação, a partir da reelaboração de paradigmas hegemônicos até então.

⁴³ Segundo Candau (2011, p. 244-245), vários teóricos utilizem indistintamente os termos “diversidade” e “diferença” como se fossem sinônimos (a exemplo de Gimeno Sacristán e Emília Ferreiro, por ela mencionados); porém ela aponta para a distinção estabelecida por Silva (2000 apud CANDAU, 2011), onde diversidade, embora advogue uma política de tolerância e respeito entre as diversas culturas, teria pouca relevância teórica por traduzir uma perspectiva essencialista culturalmente falando, onde estaria implícita a ideia de uma diversidade dada ou pré-existente aos processos sociais e praticamente “criada”, ao passo que o termo “diferença”, seria mais apropriado por expressar a ênfase no processo cultural de produção da diferença e da identidade, bem como problematiza as conexões entre elas e as relações de poder e autoridade. Embora Candau compreenda ser a “diferença” o termo que melhor traduz a perspectiva intercultural que deve ser materializada nas escolas, optamos por manter o termo diversidade, em função da presença deste nos documentos oficiais da rede de

2.3 A abordagem do cristianismo nos estudos pós-coloniais: deslocamentos

Conforme Mignolo (2003), a modernidade é a história do imperialismo, levado a cabo em parceria com a ação “missionária” do cristianismo, materializado pelos primeiros missionários católicos que chegaram às terras do então chamado “novo mundo”, tal como colocado por Dussel (1993) ao pontuar a criação da América Latina como o marco inicial deste período. Ao descrever a relação hierárquica e de subalternização do conhecimento efetivada no nível da religião, ele destaca o seguinte a respeito do cristianismo:

Com a expulsão dos judeus e dos mouros e a ‘descoberta da América’, o cristianismo tornou-se o primeiro projeto global do sistema mundial colonial/moderno e, conseqüentemente, a âncora do ocidentalismo e da colonialidade do poder que traçou as fronteiras externas da diferença colonial, reconvertidas e re-semantizadas nos fins do século 18 e início do 19 com a expansão da Grã-Bretanha e da França até a Ásia e a África. Projetos Globais são o complemento do universalismo na criação do mundo colonial/moderno (MIGNOLO, 2003, p. 46).

Deste modo, a análise do cristianismo à luz dos pressupostos relacionados ao que se propõe nos estudos pós-coloniais torna-se uma tarefa imperiosa, sobretudo quando pensamos nos desdobramentos para o âmbito do ensino religioso, para compreendermos em que medida eles deslocam os paradigmas desta tradição religiosa de modo a reposicionar a produção do saber tal como foi produzido até então, bem como estes deslocamentos repercutem na identidade da tradição cristã, já que o movimento a partir do Sul e das epistemologias “en-cobertas” na produção da civilização ocidental demandam não somente um diálogo, mas todo um *modus operandis* diferenciado do que foi o trazido pelas primeiras expedições cristãs, nas antigas colônias, a saber, o da colonização espiritual, o que envolve, agora, as identidades anteriormente subsumidas, conforme as conceituações do campo de estudos pós-coloniais.

Corroborando esta perspectiva, Rieger (2008) destaca que, dentre os aspectos que marcaram a pressão e a repressão do contexto colonial a ser estudado, a religião merece destaque, sobretudo por ter servido como instrumento da dominação exercida pelas antigas metrópoles, demonstrando que, na esteira dos estudos pós-coloniais, o que se pretende é um reposicionamento do discurso sobre Deus, capaz de reelaborar sentidos sem recorrer a meras

ensino em Recife, e na legislação federal vigente, observando, porém, em que medida tais políticas em curso buscam ou não ultrapassar a mera inserção ou acomodação das diferenças, sem considerar o processo contínuo de “construção-desconstrução-construção” destas, especialmente no que tange à prática docente analisada mais adiante.

idealizações acerca dos que estão nas margens, nem tampouco associar a mentalidade de um Deus que em nada se diferenciaria do antigo senhor colonial.

Ao localizar nas relações de poder traços coloniais ainda preservados nas atuais estruturas culturais, religiosas e intelectuais, mesmo que de forma sutil, ele destaca que, nas empreitadas missionárias das igrejas cristãs atuais, encontram-se resquícios do que marcou a ação dessas instituições aliada a estas mesmas estruturas, tais como no passado. Para tanto, ele cita a análise do bispo Metodista Sul africano, Mvume Dandala (2002), sobre a permanência das mesmas características de domesticação e integração dos “novos convertidos” a uma estrutura econômica e social estabelecida de forma externa, assim como a ação educacional da própria Igreja Metodista na América Latina do século XIX, como mera transmissão e absorção de costumes europeus ou norte-americanos (RIEGER, 2008).

Na sequência, ele destaca que, mesmo a razoável abertura do campo de estudos da religião para o reconhecimento de outras expressões válidas de fé e experiências de Deus, ainda guardam a posição universalista do cristianismo em relação às demais tradições, o que, associado ao conhecimento científico, manteria uma atitude colonial, tendo em vista que materializam uma situação a qual ele denomina como “neocolonial”, ou seja, o que ultrapassa o fim do colonialismo formal, mostrando o quanto de ambiguidades ainda se fazem presentes na realidade das antigas colônias, de tal modo que, mesmo a opção preferencial pelos pobres e pelos que ocupam as margens, um pressuposto teológico característico dos estudos pós-coloniais, manifesto sobretudo pela teologia da libertação, pode acabar reduzido a não mais do que novas formas de controle dos poderosos, a exemplo das ações assistencialistas, ou das ações voltadas para as mulheres, ou o chamado Terceiro Mundo, bem como sua variedade religiosa, posto que os tematizam enquanto objetos de estudo mas não como legítimos produtores de um conhecimento no campo das ideias e teorias (RIEGER, 2008).

Segundo ele, ultrapassar esta situação implica em ir além de uma mera inversão: “... do ‘Deus-do-lado-dos-colonizadores’ para o ‘Deus-do-lado-dos-colonizados’, envolvendo algo muito mais profundo. Até porque, tal reducionismo, nada mais seria do que a concretização do que ele chama de “idealização do *status quo* pós-colonial, no presente e no futuro”, significando ainda o que Fanon (1968, p. 30) descreveu como mentalidade “maniqueísta” do colonialismo:

A discussão do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional de pontos de vista. Não é um discurso sobre o universal, mas a afirmação desenfreada de uma singularidade admitida como absoluta. O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colono limitar fisicamente, com o auxílio de sua política e de sua gendarmaria, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal.

O fato de não exigir mudanças ou esforços para o estudo e ajuda ao outro por parte de quem os estuda ou ajuda, associado ao risco de apenas “integrá-los”, levanta suspeitas sobre em que termos se realizaria esta tentativa:

Até uma ampliação do horizonte acadêmico, especialmente quando entendida em termos de um pluralismo que faz a vida no centro mais interessante, não desafia o *status quo*; apenas acrescentamos mais uma perspectiva, mais um ‘special interest group’ (grupo com interesses especiais) (RIEGER, 2008, p. 92).

Ainda relacionado a este problema, ele destaca as generalizações com as quais são tratadas algumas categorias enfocadas no campo de estudos pós-coloniais, que acabam por reafirmar o que se convencionou a partir das posições de controle, e que reproduzem manifestações diretas de opressão e inibição das margens, a exemplo dos pobres, dos oprimidos, das mulheres, dos chineses, dos índios, e poderíamos incluir facilmente em sua análise, os negros. O resultado é descrito desta forma:

O que se perdeu até para aqueles entre nós que querem se opor ao neocolonialismo, contudo, não é somente o entendimento de que as pessoas nas margens são autores das suas ações (*agents*) e não meros objetos; o que também se perdeu é a possibilidade de criar alianças mais amplas com pessoas nas margens e a possibilidade de ter uma parte da energia liberada nestes encontros [...] (RIEGER, 2008, p. 92).

Todavia, não obstante a importância das colocações até então apresentadas, destacamos que, conforme Hoonart et al. (2008), a autocompreensão dos envolvidos na empreitada missionária junto à empresa colonial durante os movimentos de conquista, apesar de pouco estudada na historiografia brasileira, deve ser alvo também de nossa atenção, sob pena de reduzirmos a análise da história a uma simples aliança entre a Igreja e o Estado, sem levar em conta que existiram questões as quais simplesmente não podemos tomar como absolutas, desconsiderando a realidade em que estavam inseridos os primeiros missionários cristãos, logo, podemos aplicar de modo análogo este mesmo raciocínio aos movimentos cristãos da atualidade, sob pena de reduzirmos sua presença no mundo moderno a uma simples atualização dos antigos mecanismos de expansão e controle do poder político e econômico, sem levar em consideração questões subjacentes ao próprio modo de crer e conceber a vida por parte daqueles que nela se encontram em nossos dias.⁴⁴

⁴⁴ Sobre este tema, citamos os resultados gerais da recente pesquisa realizada pelo Instituto Perseu Abramo sobre as percepções e os valores políticos nas periferias de São Paulo, onde constatou-se que a presença maciça das igrejas neopentecostais funciona tanto como eixo organizador da vida moral e ética dos que vivem nas margens, como “supre” a carência da presença do estado nas regiões periféricas, por meio das inúmeras programações realizadas na rotina destas igrejas que substituem, por exemplo, a ausência de equipamentos de lazer. Além disso,

Deste modo, ao apresentar como desafio para a teologia cristã na atualidade a convivência em meio ao contexto plural, na perspectiva de um movimento em direção às margens como autoras de sua própria narrativa, onde a verdade não mais é apresentada sob uma perspectiva absoluta, antes, move seu foco para um horizonte religioso muito mais amplo, visando à concretização do diálogo inter-religioso, materializando um movimento de resistência baseado na alteridade, cujo ponto de partida seria um real interesse pelas demais crenças religiosas, Rieger (2008) lança uma provocação sobre as possibilidades de repensarmos os discursos sobre Deus, que concretizam deslocamentos ao cristianismo, sobretudo de expressão católica e protestante, tendo em vista que estas tradições mantêm como fundamento princípios oriundos do livro sagrado no qual se baseiam: a Bíblia.

Ao detalhar as possibilidades de pensarmos num discurso sobre Deus, numa perspectiva de “soltura” de sua imagem dos poderes existentes, onde não se faz necessário dar garantias finais a respeito dele, seria possível “afrouxar” (libertar) os laços entre Deus e o *status quo*, permitindo que os anteriormente “reprimidos” e “premidos” nas margens possam desenvolver nova autoria de ação, algo de certa forma materializado na Teologia da Libertação:

No meio de um novo império, uma nova consciência teológica pode nos ajudar assim para encontrar fontes de energia provinda de verdades que não se fundamentam no *status quo* – ou em alguma avaliação nítida e mecânica de ação e reação (RIEGER, 2008, p. 102).

É possível estabelecermos relações entre o exposto acima com a perspectiva de construção do pensamento liminar, presente na conceituação de Mignolo (2003) quando aponta para a necessidade de fomentar uma nova forma de elaborar o conhecimento, capaz de romper com a dialética de Hegel, simplesmente pelo fato dela privilegiar uma concepção linear do desenvolvimento histórico, baseando-se num outro pensamento, fundamentado nas confrontações espaciais entre diferentes conceitos de história, cujo ponto de partida são as histórias locais e suas relações de poder particulares:

O potencial epistemológico do pensamento liminar, de ‘um outro pensamento’, tem a possibilidade de superar a limitação do pensamento territorial (isto é, a epistemologia monotópica da modernidade), cuja vitória foi possibilitada por seu poder de subalternizar o conhecimento localizado fora dos parâmetros das concepções modernas de razão e racionalidade. Uma dupla

as igrejas e religiões em geral funcionam como “selos de honestidade e idoneidade”, e, diferente do que afirma o senso comum, seus fiéis demonstram não absorver monoliticamente os discursos religiosos, antes, revelam maior tolerância para com o que consideram desvios. Foram identificadas ainda reivindicações comuns ao que está em pauta na sociedade atualmente, a exemplo da autonomia feminina e o respeito às variadas identidades e orientações sexuais, bem como não comungam da associação entre religião e política, principalmente pela compreensão do potencial ofensivo do meio político em “contaminar” o espaço religioso. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2017/05/Pesquisa-Periferia-FPA-040420172.pdf>> Acesso em: 27 de junho de 2017.

crítica libera conhecimentos que foram subalternizados, e a liberação desses conhecimentos possibilita ‘um outro pensamento’ (MIGNOLO, 2003, p. 102).

Para ele, o desenvolvimento de um pensamento liminar consiste na melhor alternativa para o trato das diferenças coloniais⁴⁵, descrevendo um percurso semelhante ao das modificações discursivas de Deus propostas por Rieger (2008), tendo em vista que estas “diferenças” revelam dimensões para além da epistemologia ocidental. Mignolo (2003) destaca ainda que, ao contrário do início da era cristã, a “salvação” já não consiste num termo adequado para conceituarmos o caráter prático do conhecimento, o que também se aplica a qualquer pretensão de verdade:

[...] precisamos abrir o espaço que a epistemologia roubou à gnosiologia e tomar como seu objetivo não Deus, mas as incertezas das margens. Nossos objetivos não são a salvação, mas a descolonização e a transformação da rigidez das fronteiras epistêmicas e territoriais estabelecidas e controladas pela colonialidade do poder, durante o processo de construção do sistema mundial colonial/moderno (MIGNOLO, 2003, p. 35).

Os deslocamentos quanto ao trato da verdade na busca por novas alternativas epistêmicas de construção do saber em todas as esferas repercutem também no trato da questão religiosa fazendo emergir das conceituações apresentadas mais do que uma relativização no modo de conceber os saberes em geral, mas um posicionamento, um desafio às relações que foram estabelecidas entre fé e conhecimento no âmbito da modernidade tal como foi construída, o que, por outras palavras, Mignolo (2003) traduz como sendo a necessidade de repensar as concepções moderna e secular de conhecimento, pensando-as, agora, a partir das margens por meio de um pensamento liminar, capaz de romper com a estrutura epistemológica vigente até então.

Tais concepções apresentam ilações com as proposições de Homi Bhabha (1998), apontadas na análise de Terezinha Schmidt (2011) sobre a noção de hibridismo cultural presente nas concepções do autor indiano:

Para Bhabha, a noção de hibridismo como analítica cultural toma corpo sob o signo de novas fronteiras de reinvenção conceitual, metodológica e interpretativa que atualizam e rearticulam velhas questões num cenário de

⁴⁵ “A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais são forçadas a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta. Se a cosmologia ocidental é um ponto de referência historicamente inevitável, as múltiplas confrontações de dois tipos de histórias locais desafiam dicotomias. A cosmologia cristã e a dos índios norte-americanos; a cristã e a ameríndia; a cristã e a islâmica; a cristã e a confuciana, entre outras, apenas encenam dicotomias quando consideradas uma a uma, não quando comparadas dentro dos limites geoistóricos do sistema colonial/moderno” (MIGNOLO, 2003, p. 10).

mediações que não fazem parte do *continuum* do passado, nem do presente. Sua concepção de hibridismo como terceiro espaço, lugar que possibilita novas posições e negociações de sentido e de representação, pode ser comparada a sua definição do trabalho fronteiro da cultura, uma arte que ‘renova o passado, refigurando-o como um entrelugar contingente, que inova e interrompe a atuação do presente (SCHMIDT, 2011, p. 39).

Tal movimento, que remonta as conceituações de entrelugar propostas por Silviano Santiago, é retomado por Homi Bhabha⁴⁶ (2011) como uma possibilidade não somente de contestação, mas de “estranhamento” a qualquer inscrição autoritária nos signos culturais:

No momento em que o preceito tenta se objetivar como um conhecimento generalizado ou prática normalizante e hegemônica, a estratégia ou o discurso híbrido inaugura um espaço de negociação, onde o poder é desigual, mas a sua articulação pode ser questionável. Tal negociação não é nem assimilação, nem colaboração. Ela possibilita o surgimento de um agenciamento ‘intersticial’, que recusa a representação binária do antagonismo social. Os agenciamentos híbridos encontram sua voz em uma dialética que não busca a supremacia ou a soberania cultural. Eles desdobram a cultura parcial a partir da qual emergem para construir visões de comunidade e versões de memórias históricas, que dão forma narrativa às posições minoritárias que ocupam: o fora do dentro; a parte no todo (p. 91).

Todavia, quais são as repercussões destes deslocamentos quanto aos modos de ser e estar no mundo, envolvendo a noção de verdade, alteridade, hibridismo e pensamento liminar ou fronteiro, para os padrões identitários da tradição cristã, sobretudo de expressão católica e protestante? Tendo em vista a inegável presença do cristianismo na América Latina, sobretudo no Brasil, é preciso compreendermos de que forma os estudos pós-coloniais e seus desafios se relacionam com modificações concretas, tanto no âmbito teórico quanto cotidiano, especialmente no tocante ao ensino religioso, diante do imperativo da diversidade religiosa, evidenciada no espaço escolar, por meio dos inúmeros estudantes presentes em seu anterior.

Dentre estas repercussões, destacamos inicialmente as análises do teólogo e filósofo cristão Francis Schaeffer (1985), sobre as questões relacionadas à noção de verdade baseada na

⁴⁶ Ao abordar o conceito de entrelugares na obra “O local da cultura”, o autor estabelece estes como sendo os atuais locais onde são produzidas ou ressignificadas categorias conceituais como: gênero, geração local, institucional, localidade geopolítica e orientação sexual, e que ultrapassam as narrativas de subjetividades originárias e iniciais, passando a focalizar os momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais, fornecendo terreno para novas elaborações de estratégias de subjetivação, sejam singulares ou coletivas, dando início a novos signos de identidade, bem como postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definição da própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 20). Ao comentar esta definição de Homi Bhabha, Cláudio de Oliveira Ribeiro (2017, pp. 61-62) afirma que os entrelugares representam um alargamento dos horizontes e de caminhos de reflexão sobre a realidade, capazes de fornecer uma nova descrição da contemporaneidade humana, superando o que em geral é visto como normalidade no presente, para posicionar-se num “além”, local cujas instabilidades e indefinições características possibilitam novas intervenções e significações.

ausência de absolutos, característica da atualidade, e a drástica separação entre Estado e Igreja e o conseqüente pluralismo que decorre da supremacia do humanismo que experimentamos desde a década de 1940, aspectos presentes também nos pressupostos de abordagem pós-colonial, como sendo a razão do que ele pontua como “fragilidade” de nossas liberdades, tendo em vista que na ausência de qualquer absoluto ou verdade em que se firmar, o que se tem é um movimento que não somente atinge os cristãos em sua expressão de fé e cosmovisão, confinando-os ao exercício estritamente privado, mas se estende até as formas estruturais de governo e exercício do direito, o que no caso brasileiro se traduz na forma como foram sendo estabelecidas as constituições, que em sua maioria não passaram de cópias das matérias de outros povos, configurando-se em mera tentativa de concretizar a liberdade, mas sem o conhecimento experimental e pleno de suas formas estruturais (SCHAEFFER, 1985).

Embora sua análise tenha como ponto de partida o contexto eurocêntrico (Norte da Europa e Estados Unidos), ele localiza os impactos deste deslocamento quanto à noção de verdade e absoluto, relacionados ao legado judaico-cristão no contexto brasileiro e na efervescência política dos últimos 40 anos, como consequência da determinação por “necessidades” no lugar da “expressão de verdade”, que orientou não somente a elaboração de nossas constituintes, desde a primeira delas, outorgada por D. Pedro I, mas marcou o contexto de manipulação por parte não somente de “poderes” mas também de “aventureiros”:

Conquanto as forças da filosofia e da cultura em geral movessem os interesses político-econômicos mundiais no Brasil desde sua formação, foi em 1945, no após guerra, que um quadro mais definido foi se apresentando. O populismo fomentado nos últimos anos proporcionava ao crescente domínio do dinheiro transnacional, um campo fértil na ingenuidade do povo que ‘obedecia à obediência’ e era ordeiro sem pensar, pensando somente em progresso sem considerar o valor e a dignidade que o próprio Deus conferiu ao homem. Toda pregação exaltava um socialismo, quer de direita, quer de esquerda, facilitando a luta que a economia mundial fazia para assumir o controle da nação. Pluralismo e limitação, força e autoridade, coerção e consentimento foram se tornando normais no decorrer dos anos de doutrinação populista. E como dentro da filosofia humanista, sem as necessárias bases de verdade, de valores, tudo o que é normal vai sendo transformado e assumido como *norma*, em breve as divergências políticas eram ameaças gigantescas que justificavam qualquer ação para a manutenção do controle do poder. No Brasil, venceu o bloco do capital multinacional, associando o mando militar à força empresarial oligopolista, que, num clima cultural de posições e contraposições tecnológicas e ideológicas, tomou foros de verdade estabelecida. O ‘*status-quo*’ era o direito e a religião, formando o cenário para a peça que se desenrolaria nos anos que se seguiriam (SCHAEFFER, 1985, p. 15).

Ele prossegue em sua análise localizando no sistema que foi implantado nas últimas décadas da realidade brasileira a formação de um nacionalismo frágil, longe da virtude, da ordem e do progresso, carente de racionalidade, uma vez que foi fruto de uma elite orgânica

cujos interesses também se baseavam nas necessidades dos povos e governos, mas carente de verdade que lhe definisse os termos e conceitos, caracterizando o seguinte contexto:

Vivemos hoje um tempo pós-tecnológico e pós-ideológico – isto é, na verdade, um pós-cristianismo, que no Brasil poderia ser chamado de pós-catolicismo – que reside numa só fórmula, a semântica. O que tem valor não é mais o fato, mas o relato, e o que se diz soa mais alto do que a realidade. O que o povo conhece do seu governo são os mentidos e desmentidos que revestem seus atos (SCHAEFFER, 1985, p. 15).

Embora sua filosofia e teologia tenham centrado a revelação como ponto de partida para a verdade, Schaeffer não propunha o estabelecimento de uma teocracia⁴⁷; antes, defendia a liberdade religiosa, apresentando o cristianismo reformado como opção no mercado religioso, todavia, ao longo de sua obra mais conhecida, intitulada “Manifesto Cristão”, ele aponta as consequências não só para o cristianismo mas para as demais religiões do contexto secular e humanista, que, tal como qualquer credo, afirma-se no cenário político e intelectual e mesmo de direito, e que vem se sobrepondo, por vezes tentado silenciar a voz de seus representantes, especialmente na América: “Quando cristãos falam declaradamente sobre quaisquer questões, o tom e o protesto da parte do estado e dos meios de comunicação humanistas, é que os cristãos, e todas as religiões estão proibidas de falar, porque existe separação entre Igreja e Estado” (SCHAEFFER, 1985, p. 38).

Ainda sobre o contexto secular e plural que marca não somente a separação entre a Igreja e o Estado, mas que emerge sobretudo das análises a partir dos estudos pós-coloniais, propondo uma epistemologia oriunda das margens e capaz de dar visibilidade ao que se produz nos chamados países periféricos, encontramos nas observações de Leslie Newbing (1909-1998), teólogo reformado que atuou como bispo da Igreja do Sul da Índia e secretário-geral do Conselho Mundial de Igrejas, que o contexto pluralista, mais do que um fenômeno característico da própria realidade secular em que estamos inseridos, é celebrado como algo a

⁴⁷ Ao discorrer sobre qual deveria ser o posicionamento dos cristãos perante situações limite entre a obediência civil e a lealdade aos princípios cristãos de defesa da vida por exemplo, ele afirma: “...temos que deixar claro que não estamos falando a respeito de qualquer *teocracia*. Permita-me dizer isso com grande ênfase. Witherspoon, Jefferson, os fundadores dos Estados Unidos, não tinham ideia de se fazer uma teocracia. Isto fica claro pela primeira Emenda, e temos de enfatizar continuamente que não estamos falando de alguma espécie, ou de espécie nenhuma, de teocracia” (SCHAEFFER, 1985, p. 112). Mais adiante, ele afirma que a instauração do cristianismo como religião oficial somente serviu para criar confusões que perduram até os dias de hoje, onde alguns poucos períodos de inter-relação da igreja com o estado podem ser considerados de modo positivo, além do fato de não haver base no novo testamento para o estabelecimento de uma teocracia, tal como havia no antigo testamento. Todavia, ele afirma que isto não significa que os cristãos estejam impedidos de recorrer aos princípios judaico-cristãos no que diz respeito à esfera governamental, tendo em vista que foram sobre estes princípios que os Estados Unidos foram formados, o que em sua visão, difere do estabelecimento de teocracia de fato.

ser valorizado e aprovado, cujas características vão desde a variedade cultural a estilos de vida e religiões:

Em grande parte do mundo ocidental, o pluralismo é contrastado com uma situação que se observou ter existido em tempos anteriores em que havia uma doutrina pública aceita e moldada pelo cristianismo, estabelecendo a norma pela qual toda crença e conduta deveriam ser julgadas. O pluralismo é concebido como sendo uma característica própria da sociedade secular, na qual não há um padrão oficialmente aprovado de crenças ou condutas. Portanto, ele também é concebido como sendo uma sociedade livre, não controlada pelo dogma aceito, mas caracterizada, em vez disso, pelo espírito crítico disposto a submeter todos os dogmas ao exame crítico (e até mesmo cético) (NEWBING, 2016, p. 13).

Todavia, ao problematizar as repercussões deste cenário para o exercício da fé cristã, assim como Francis Schaeffer, ele pontua que as tensões oriundas entre a sistematização do conhecimento e da realidade vivida a partir do pensamento humanista (resultante do iluminismo), e a visão que unia teologia e conhecimento resultou nos conflitos entre ambas, cuja acentuação por volta dos séculos XVI e XVII, foi paulatinamente ocasionando um distanciamento entre a teologia e as demais ciências, tidas como verdade. A partir de então, a Bíblia passou a ocupar a esfera privada não sendo mais admitida como chave hermenêutica de compreensão do mundo, ou para qualquer outra temática que não fosse a vida espiritual, uma vez que ao contrário dos cientistas que a estudavam de forma correlacionada com as demais áreas do conhecimento, a exemplo de Isaac Newton, cuja vida intelectual dedicou-se com igual afinco às questões teológicas, matemáticas, físicas ou astronômicas, os cientistas e filósofos já não eram mais teólogos ou estudiosos da bíblia (NEWBING, 2016).

Com esta modificação, o que antes era compreendido como “fatos” passa a ocupar um novo status, o de “dogma”, uma vez que embora a religião seja um fato da vida humana, os objetos ou motivos de crença dos religiosos em geral não eram passíveis de resistir ao exame crítico do método científico, sendo, portanto, algo possível de ser promovido como crença pessoal, mas jamais ser afirmado como fato ou verdade, sob pena de soar como mera arrogância. Mais adiante, Newbing aponta que, embora tenha sido deslocada para o âmbito dos valores e tenha sido restrita à compreensão dogmática deixando o mundo dos fatos, tal característica não é exclusividade da igreja, uma vez que “Todo tipo de pensamento sistemático tem de começar por algum ponto de partida. Tem de começar com algumas coisas tidas como certas” (NEWBING, 2016, p. 21).

Desta forma, embora possa haver questionamentos a respeito do ponto de partida, ou mesmo das razões para que se afirme uma coisa em detrimento de outra, a pressuposição é um requisito essencial para que se construa um pensamento coerente, apesar da realidade de que,

na maior parte do tempo, aceitemos as pressuposições correntes em nosso meio social de forma natural pelo simples fato delas serem parte das “estruturas de plausibilidade” em que estamos inseridos, responsáveis pela estruturação coerente do meio social, estabelecendo o que é, ou não, válido para determinado grupo social, conforme a conceituação de Berger⁴⁸. Logo, ele aponta para a realidade de que, a despeito do cristianismo inaugurar uma nova estrutura de plausibilidade radicalmente oposta aos demais elementos que formam as culturas fora de seu ambiente, ele se depara com a atual característica de negação da verdade ou mesmo a neutralização de qualquer possibilidade de afirmação desta, uma vez que esta característica passou a integrar nossa estrutura de plausibilidade de modo predominante. Esta tensão percorreu toda a história da civilização ocidental, já que a igreja vive numa realidade da qual discorda e que por vezes questiona a maneira como se estrutura (NEWBING, 2016).

Por outras palavras, Àngel Rodríguez Luño (2007), filósofo e teólogo de expressão católica, afirma ser característica do cristianismo a estreita síntese entre fé, razão e vida e que, ao propor a não afirmação da verdade, o relativismo religioso característico de nossos dias constitui-se num sério obstáculo à identidade cristã cuja expressão e modo de ser estão relacionados à afirmação da verdade não somente acerca do homem e do sentido de sua existência, mas também de sua ligação com Deus. Embora afirme não ser possível deslocar a figura do Cristo como mediador universal, restringindo-o a uma versão exclusivamente europeia, ele salienta que tal postura não consiste em impedimento para o diálogo com as demais crenças ou mesmo a ausência delas, nem tampouco oposição a este:

O que é incompatível com a fé cristã é a ideia de que o Cristianismo, as demais religiões monoteístas ou não monoteístas, as místicas orientais monistas, o ateísmo etc. são igualmente verdadeiros, porque são diversos modos limitados, cultural e historicamente, de se fazer referência a uma mesma realidade, que, no fundo, nem uns nem outros conhecem. Isto é, a fé cristã se dissolve se se evade, no plano teórico, a perspectiva da verdade, segundo a qual aqueles que afirmam ou negam o mesmo não podem ter igualmente razão nem podem ser considerados como representantes de visões complementares de uma mesma realidade (LUÑO, 2007, p. 3).

Ele aponta ainda para uma desordem generalizada com manifestações em todos os âmbitos da vida, ocasionada pela modificação na percepção da verdade que é lançada na consciência, cujos desdobramentos se prolongam para a esfera ético-social e antropológica. Ao apontar para estas repercussões, Luño afirma que apesar da justificativa ético-social de promover justiça e igualdade entre as diversas pessoas que convivem no meio social, com suas variadas

⁴⁸ Confere o conceito de plausibilidade na obra “O Dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião” (BERGER, 1985, pp. 59-60).

expressões de fé, estilos de vida e posicionamentos, o que está implícito nas formulações como a de Habermas é que a necessária tolerância a ser construída para a convivência humana impõe a renúncia em pronunciar juízo de valor sobre as diversas formas de vida ao nosso redor, o que consistiria num prejuízo às funções essenciais da inteligência humana, que ele classifica como sendo as funções ou dimensões “técnica” e “sapiencial”.

Enquanto a dimensão técnica permite ao ser humano desenvolver um senso de orientação no meio ambiente, capacitando-o a elaborar meios de subsistir e suprir suas necessidades mais básicas, a sapiencial consiste na dimensão responsável pela busca do significado do mundo e o sentido da vida humana, e ambas as esferas são atingidas pela fuga ou evasão do plano da verdade. Ao mencionar o pensamento do antigo pontífice Bento XVI sobre o tema, ele não somente alerta para o “bloqueio” da transcendência horizontal (voltada ao coletivo) como da vertical (voltada aos valores ideais e absolutos), como um dos maiores problemas relacionados ao contexto relativista que emerge da perspectiva pluralista na qual estamos inseridos na atualidade, destacando ainda a necessária manutenção da liberdade assegurada nas leis civis sem que exista confusão entre os planos teórico e ético-político, distinguindo que existe diferença entre o que estabelecemos como consciência da verdade e a relação com as pessoas que precisa ser justa e respeitar a liberdade sem jamais querer sobrepormos a afirmação da verdade a elas.

Deste modo, podemos ver que a despeito da necessária compreensão acerca da tolerância e do respeito para com os diversos estilos de vida e concepções de mundo presentes na atualidade, o contexto no qual está inserida a realidade social dos países que foram colônia, problematizado sobretudo no campo dos estudos pós-coloniais, consiste num permanente desafio entre a convivência da fé cristã e as diversas culturas que formam o tecido social na qual está inserida, tendo em vista o principal deslocamento presente nas abordagens pós-coloniais: a construção de um pensamento liminar ou fronteiro, não mais baseado na razão ou verdade absoluta, antes, negociado nos *entrelugares* da cultura local, dando voz e lugar aos que vivem nas margens destes países.

Os desdobramentos desta perspectiva para a construção do currículo escolar, via descolonização ou “decolonialidade do saber”, especialmente no âmbito do ensino religioso, requer pensarmos em que medida este movimento propicia a necessária negociação entre os que permanecem afirmando a verdade como um valor em suas diversas expressões, e aqueles que agora passam a ter assegurado o direito de representação no que diz respeito ao trato social.

2.4 A descolonização curricular: o Ensino Religioso na abordagem pós-colonial

A necessidade de repensar os paradigmas sob os quais se assentam os modelos de aprendizagem no contexto de um mundo globalizado requer o reconhecimento da diversidade expressa pelas mais diversas culturas que passam a conviver no espaço escolar, sobretudo no âmbito brasileiro, tendo em vista as marcas da desigualdade social e das lutas de aspecto econômico-político características de sua realidade (WALSH, 2009). Deste modo, torna-se essencial compreendermos como a educação tem respondido aos impasses que se colocam para ela no atual contexto globalizado e pós-colonial ou neocolonial, de forma a proporcionar uma formação capaz de promover um aprendizado mais crítico e reflexivo dos aspectos relacionados ao ensino religioso.

Conforme Fleuri (2015), a partir do reconhecimento da multiculturalidade e da perspectiva intercultural e sua relevância para o meio social e educacional no contexto internacional, surge a necessidade de implantação de propostas político-pedagógicas capazes de dar conta do complexo movimento de formação que inclui as diferenças, sejam de ordem física, sexual ou étnico-racial, presentes no espaço escolar. Ele faz referências tanto a Mignolo (2003) como Quijano (2002, 2005, 2010) no tocante à importância da inclusão, que torna necessária a construção de uma nova dinâmica escolar, capaz de ultrapassar o modelo político-metodológico e gnosiológico que sujeita todos a um padrão universal. Ele destaca a necessidade de estar atento à “irrupção” de novos sujeitos socioculturais que expressam a diferença colonial e que passam a ser reconhecidos na sua produção de saberes e conhecimentos, para além da modernidade ocidental:

Nesse contexto, a perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais (FLEURI, 2015, p. 37).

Todavia, mesmo apontando o imperativo da inclusão numa perspectiva intercultural, Fleuri (2015) faz menção a Walsh (2009), acerca da necessidade de ultrapassarmos o conceito “funcional” da interculturalidade, que consiste em não mais do que a integração da diferença, convertendo-a no que ela classifica como mais uma estratégia de dominação, que, no lugar do reconhecimento e respeito à diversidade cultural, camufla interesses ocultos tais como o controle do conflito étnico e a manutenção da estabilidade econômica, visando apenas atender

às demandas do modelo capitalista em sua versão neoliberal, e para isso apenas “inclui” os grupos historicamente excluídos com esta intenção.⁴⁹

Ao apontar para a relação entre as reformas educacionais e o avanço das medidas econômicas do modelo neoliberal durante a década de 1990, Walsh (2009) expõe a cumplicidade de objetivos quanto ao atendimento escolar e à demanda do capital:

De fato, as reformas coincidem com as políticas de caráter neoliberal, aquelas em que o Estado começa a ceder protagonismo aos atores do cenário internacional, especificamente aos organismos multilaterais e às corporações transnacionais. Ao que parece, não é mera coincidência que, ao mesmo tempo em que os movimentos indígenas estavam despertando em vários países latino-americanos, uma nova força nacional e regional de sério questionamento das estruturas e instituições do Estado, os bancos multilaterais de desenvolvimento, começaram a se interessar pelo tema indígena, alentando e promovendo uma série de iniciativas que abriram caminho ao processo, projeto e racionalidade de caráter neoliberal (WALSH, 2009, p. 17).

Ao mencionar as ações voltadas para a questão indígena por parte do Banco Mundial, ela exemplifica como foi desenvolvida uma estratégia geopolítica de inserção destes povos nos planos, projetos e programas de membros do Estado, com oferta de oportunidades “concretas para a interação entre os povos indígenas e os funcionários do Banco Mundial e dos governos”, chegando mesmo a permitirem a administração financeira dos fundos administrados por organizações indígenas. No entanto, tais medidas, longe de promoverem uma real inclusão ou reconhecimento da diversidade e multirracialidade, sustentaram a produção e a administração das diferenças de modo a ajustá-las à expansão do modelo capitalista em sua versão neoliberal:

[...] a política multicultural atual sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos (WALSH, 2009, p. 20).

Deste modo, as reformas educacionais e constitucionais empreendidas na América Latina, sobretudo na década de 1990, foram orquestradas para responder aos interesses de

⁴⁹ Neste sentido, podemos afirmar que a autora parte da mesma compreensão de Candau (2011) acerca da incorporação de uma perspectiva intercultural para o trabalho pedagógico, ao pontuar que o trabalho com as diferenças culturais deve ser o foco central do multiculturalismo tendo em vista que estas “São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos, objeto de preconceito e discriminação” (p. 246).

“transformação”, sem grandes alterações na estrutura hegemônica fundacional dos Estados-nação, legitimando-o e assegurando o seu controle. Tal situação aponta para o desafio de superar a perspectiva funcional da interculturalidade e construir uma proposta educacional crítica, onde mais do que as perspectivas de tolerância, sem questionamento das causas da assimetria sócio-cultural vigente, se interpelam estas causas para tornar o diálogo verdadeiro, tornando visíveis as questões ocultas pelo modelo funcional.

Mas do que uma adaptação ou conformação ao modelo dominante de interculturalidade, a autora supracitada aponta para uma prática e um enfoque que se desprendem deste modelo confrontando-o. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e sua inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e das necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de, e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (WALSH, 2009).

Tais discussões antecedem o ambiente acadêmico e são oriundas dos movimentos sociais que questionam e confrontam o sentido hegemônico, e precisam agora englobar o campo educacional de forma a problematizar a colonialidade do saber, na construção de caminhos que levem à ultrapassagem dos modelos de exclusão, negação e subalternização epistêmica que naturalizam estas diferenças e ocultam o outro, tal como já demonstrado por Dussel (1993), Quijano (2010), Mignolo (2003) dentre outros.

O desafio posto para o âmbito educacional se dá a partir deste olhar para a ascensão das margens, da periferia e do mundo pós-colonial, onde a pluralidade de atores presentes torna imperativo o repensar as políticas educacionais curriculares de modo a responder aos anseios de transformação e real atendimento às diferenças no espaço escolar, conseqüentemente, seus impactos no campo dos estudos relacionados à religião consiste na revisão crítica dos fundamentos teóricos deste campo do saber (WIRTH, 2013).

Ao questionar em que medida os fundamentos teóricos dos estudos da religião estariam ainda subordinados às epistemologias eurocênicas e defensoras de um suposto conhecimento universal, Wirth (2013) demonstra por meio de recorte historiográfico a ligação deste campo do saber com a expansão colonizadora, na qual os interesses políticos e religiosos fundiram-se na meta comum de expansão e conquista, tornando imperioso que se compreendam categorias chave para a compreensão dos deslocamentos a serem promovidos quanto ao que se construiu

acerca da perspectiva do homem nas Ciências Humanas, para desconstruir, ou “descolonizar” a noção abstrata e universal deste. Ele destaca, ainda, a necessidade de enfrentamento daquilo que é qualificado por vários autores como “epistemicídio”, o que envolve “um esforço para descolonizar os cânones ocidentais dos estudos da religião” (WIRTH, 2013, p. 130).

Dada as implicações históricas entre a religião e o contexto colonizador de conquista, Wirth (2013) destaca que embora não tenha sido o objeto central das reflexões de Frantz Fanon, ele traduziu seu papel na adequação dos colonizados ao novo ambiente em que foram obrigados a viver, o que envolveu a construção discursiva de “Deus” sob uma ótica não somente fatalista, mas acima de tudo legitimadora do sistema implantado:

O colonizado consegue igualmente, por meio da religião, não ter em conta o colono. Através do fatalismo, toda a iniciativa é arrebatada ao opressor, atribuindo-se a Deus a causa dos males, da miséria, do destino. Dessa maneira o indivíduo aceita a dissolução decidida por Deus, avilta-se diante do colono e diante da sorte e, por uma espécie de reequilíbrio interior, chega a uma serenidade de pedra (FANON, 1968, p. 41).

Portanto, a necessidade de reformular a compreensão acerca dos sistemas religiosos, de modo a ultrapassar este discurso, conforme também já mencionado por Rieger (2008), requer um redirecionamento na compreensão do fenômeno religioso para além das abstrações e universalizações, posto que, num contexto colonizador, a religião foi reinventada e reelaborada para atender às demandas da expansão colonial, o que torna imperioso contextualizar historicamente este processo de modo que os vestígios ainda presentes na forma de colonialidade sejam superados, dando lugar a uma nova abordagem do fenômeno religioso e dos múltiplos sistemas que o compõem.

Embora afirme que os estudos pós-coloniais não tenham a pretensão de propor epistemologias alternativas e, sim, construir um pensamento contra-hegemônico, partindo de vários lugares epistêmicos subalternizados pelo poder colonial, Wirth (2013) aponta na direção de uma hermenêutica diatópica⁵⁰, para a construção de novos horizontes de plausibilidade que possam dar vez e voz às alteridades subsumidas e ocultadas durante o longo processo de colonização sofrida tanto pelos países que foram alvos da empresa expansionista no passado, como alvos da dominação subjetiva para consolidação do sistema mundial da atualidade.

⁵⁰ Ele cita a formulação programática de Meneses e Santos (2010, p. 21) acerca da hermenêutica diatópica, que passa a marcar o distanciamento das epistemologias pós-coloniais das que são consideradas mais clássicas: “Proponho em alternativa ao universalismo abstrato e imperial, um universalismo concreto, construído de baixo para cima, através de diálogos interculturais sob diferentes concepções de dignidade humana. Designo esses diálogos de hermenêutica diatópica, assente na ideia da incompletude de todas as culturas e tendo como objetivo atingir não a completude, mas, pelo contrário, uma consciência mais aprofundada e recíproca das muitas incompletudes de que é feita a diversidade cultural, social e epistemológica do mundo”.

Dentre os marcos fundacionais que emergem das epistemologias pós-coloniais, e que as demarcam enquanto tal, Wirth (2013, p. 133) destaca o “*locus* hermenêutico” que dialoga com e a partir dos saberes locais, o questionamento ao que está posto epistemologicamente como universal, tanto os sujeitos que o pronunciam como os lugares que ocupam, além de prever o caráter parcial e permanentemente provisório de toda e qualquer epistemologia, vinculando-as às estruturas de poder, gênero, raça, classe e configurações geopolíticas que marcam os locais a partir de onde os múltiplos sujeitos se pronunciam, pressupondo ainda, baseado em Mignolo (2003), que, mais do que inaugurar um campo inédito de estudo, ou fornecer um mapa da mina de ouro para extração de novas riquezas, os estudos pós-coloniais apontam na direção da possibilidade de construção de novos *loci* de enunciação, onde o saber acadêmico é complementado por aquele que é produzido a partir e com aqueles que se encontram nas margens, tendo como ponto de partida o legado colonial e pós-colonial.

Conforme Burity (2014), embora nas últimas décadas tenha crescido a inserção das margens, e das políticas relacionadas à demanda da minoritização,⁵¹ que desponta no horizonte discursivo da chamada pós-modernidade, cenário de contestação e ruptura das antigas certezas da modernidade, a emergência religiosa destas margens permanece um aspecto pouco pensado, a despeito de sua presença real e cada vez mais acentuada no espaço escolar. Mesmo destacando a introdução dos temas transversais nos currículos educacionais brasileiros a partir dos anos 1990, como resultado das políticas “afirmativas” e “reparadoras” que passaram a dar voz à narrativa sob a ótica dos subalternos, assim como Walsh (2009), ele destaca que a “naturalização” da presença destas minorias acabou por torná-las mais um “lugar comum”, oscilando entre particularismos intransigentes e pluralismos libertários, o que demonstra a necessidade de repensar o currículo para além das simplificações e dos dogmatismos que marcam a polissemia do campo educacional marcado pelos estudos pós-coloniais, a corrente de pensamento pós-estruturalista e campo ideológico dos movimentos de resistência descoloniais, ainda marcados por um discurso acadêmico muito etnocentrado em termos ocidentais, e que por vezes ignoram o hibridismo e a ambiguidade característicos dos estudos descoloniais:

Esse hibridismo aponta para duas dificuldades de equacionamento da questão da pluralidade: primeiro, a dificuldade de incorporar de modo coerente ao

⁵¹ Conforme Burity (2014, p. 206), “A “descoberta” das minorias e sua afirmação da pluralidade, mesmo quando podendo resvalar para posturas hiperparticularistas de duvidoso sentido ideológico no longo prazo, vem ao par com uma agudização da sensibilidade ao caráter colonizador não só das relações históricas entre as potências capitalistas do longo período compreendido entre o século XVI e o XX e a incorporação à história universal de vastas porções de espaços e gentes do globo terrestre, mas também das formas de conhecimento do mundo que aquelas relações desenvolveram e legitimaram. Minoritização e afirmação da pluralidade rimam com uma crescente sensibilidade para o caráter político dos regimes de significação pelos quais tomamos consciência e fazemos sentido do mundo. São processos que revelam – ou buscam fazê-lo – a colonialidade do saber e do poder”.

cânon de um discurso teórico-político ou de um discurso curricular as modalidades de construção de saber que predominam entre comunidades indígenas, quilombolas, de pobres urbanos e rurais, marcadas por estratégias e referências simbólicas e argumentativas distantes do estilo e do conteúdo do texto descolonial – que neste sentido é perfeitamente ocidental! [...] como transformar em saber sistematizado o que deveria por definição possuir uma lógica própria, supostamente reprimida e invisibilizada pelos discursos oficiais da ciência, da religião e da política? Como dar voz, no currículo e na prática escolar, à “consciência fragmentada” dos subalternos, como a denominou Renato Ortiz num texto dos anos de 1970? (BURITY, 2014, p. 212).

Ele destaca ainda a dificuldade relacionada às questões identitárias no que tange ao discurso dos subalternos e ao modo como estes leem o mundo, geralmente pelo crivo da fé religiosa e dos mitos:

Essa leitura pode ser feita nos termos de uma coextensividade entre cultura e religião, como entre os povos indígenas; nos termos de uma ritualidade iniciática, como nas religiões de matriz africana; ou nos termos de expressões minoritizadas do cristianismo, como o pentecostalismo ou o catolicismo popular. A dificuldade, reitero mais uma vez, não é com o hibridismo. Ele é o resultado da reconstrução das condições de dominação impostas aos subalternos historicamente, efeito de sua sujeição, mas também de suas artes de resistência. Mesmo que se possam contestar as formas concretas assumidas pelo hibridismo em cada contexto, não é ele mesmo que gera dificuldades para a proposta descolonial (BURITY, 2014, p. 212).

Diante do exposto, como ultrapassar estas dificuldades de modo que possam expressar o trato das diferenças no currículo escolar, sobretudo no âmbito do Ensino Religioso? Embora não apresente respostas prontas ou facilmente aplicáveis tal como fórmulas a serem executadas, algumas pistas são sugeridas por Burity (2014), de modo a equacionar um pouco mais as dificuldades inerentes a este campo de estudos. O primeiro desafio seria o de ultrapassar posturas discursivas que simplesmente incorporem a diversidade religiosa por meio de apreensões seletivas e idealizadoras das mais diversas tradições presentes no espaço escolar, buscando simplesmente incluí-las, conformá-las e, por vezes, acomodá-las ao discurso hegemônico vigente no campo educacional, mas sim promover um real diálogo entre o discurso educacional e o dos subalternos, cientes da contingência e da reversibilidade de seus resultados.

Lidar com o pluralismo, decorrente da pluralidade, requer o exercício de um diálogo capaz de promover um real encontro entre os “de baixo” em suas diferentes posições e expressões religiosas, e “os de cima” que, conforme Burity, ocupam as academias e produzem boa parte da literatura descolonial no campo dos estudos pós-coloniais, a fim de evitar polarizações e estigmatizações, pois a realidade das margens em suas múltiplas manifestações torna-se ainda mais complexa ao transporem os limites da academia em direção ao espaço

escolar, e por vezes, tais choques discursivos constituem-se em barreiras ao reconhecimento e à legitimação reais (BURITY, 2014).

Reconhecendo a atual hegemonia do discurso acerca da “diversidade” (que ele classifica como sendo a versão mais celebrativa da pluralidade) tanto no meio acadêmico e intelectual, quanto político e educacional, no contexto mundial e brasileiro, Burity nos instiga a refletir como ultrapassar de forma prática questões que emergem a partir da instituição legal desta pluralidade cultural, e que atingem seu ápice na escola, em função do encontro de duas perspectivas discursivas: a secularista, e a das identidades religiosas militantes:

Esta confrontação se dá em diversos registros: primeiro, o do posicionamento desses discursos frente à minoritização religiosa das últimas décadas. Esta minoritização tem uma face muito nítida no Brasil, a emergência demográfica e política pentecostal e a “oficialização” das religiões de matriz africana no bojo de políticas de ação afirmativa (BURITY, 2014, p. 214).

Mesmo reconhecendo não ser característica exclusiva do contexto brasileiro, uma vez que está presente no continente africano, a minoritização à qual Burity se refere também não está restrita ao candomblé e ao pentecostalismo, posto que outras religiões sofreram este processo tanto no Brasil como na América Latina e no resto do mundo, constituindo-se num fenômeno para além do cristianismo em si. Ele aponta para as dificuldades em lidar com os confrontos enunciativos que emergem da categoria “tolerância”, que deveria regular as diferenças religiosas mas que, em função da “dupla modulação enunciativa” que nunca foi neutra, busca privatizar os conflitos de natureza religiosa, excluindo-o da esfera pública:

Assim, a tolerância religiosa implica num interdito a certas manifestações da diferença religiosa e numa reiteração da distinção público/privado tipicamente moderna, que reposiciona os discursos da tolerância no lado público e delimita como tendencialmente intolerante todo discurso antissincrético, antiecumênico e antiliberal no campo religioso (BURITY, 2014, p. 215).

Esta perspectiva, embora não seja única, constitui-se num problema pois, além de ser uma herança da modernidade europeia, é estabelecida de forma vertical, guardando forte vinculação com correntes liberais, ou autorizando exclusões sumárias de qualquer subjetividade religiosa, a exemplo dos discursos associados à expressão cultural de esquerda em certos movimentos sociais. Além disso, permanece o desafio de lidar com tradições que, por definição e identidade, não partilham do pacto sincrético, a exemplo dos pentecostais.

Deste modo, Burity classifica como “ponto cego” da tolerância as situações que emergem a partir deste exemplo, onde é preciso estabelecer formas de respeitar e conviver com as diferenças expressas por estes grupos que ocupam as margens. Embora reconhecendo que as religiões de matriz afro-brasileira expressam de forma distinta dos pentecostais o problema da

pluralidade, em função da “fusão” entre religião e estado por meio das políticas afirmativas tanto no âmbito estatal e educacional que incorporaram as noções de ancestralidade e materialidade da cultura negra, ele alerta para o fato de que, assim como os pentecostais, as situações de discriminação e rejeição à herança cultural e religiosa de matriz africana ainda são uma realidade no espaço escolar, o que o faz concluir que assim como os pentecostais, eles expressam, por uma via distinta, o problema da pluralidade, o que requer um movimento em direção à construção de um outro mundo possível:

Em outras palavras, não tanto o reconhecimento empírico da pluralidade, mas uma resposta ao desafio da descolonização dos saberes que demanda duas atitudes práticas: abrir-se à heterogeneidade representada por formas religiosas e etnoculturais de leitura do mundo e de formação ética (educação não-formal), e reconhecimento do caráter contingente das identidades dos dois lados dessa interlocução. A questão do pluralismo diz respeito não simplesmente a uma incorporação dos saberes subalternos, subordinados e desqualificados pela colonialidade do poder e do saber. O pluralismo tem suas exigências: a interlocução e o reconhecimento demandam uma atitude disposta a não apenas respeitar a existência e o modo de vida dos diferentes, mas também a reflexivamente admitir que a pluralidade já é uma marca da história de toda identidade, antes mesmo de seu “contato com o outro” (BURITY, 2014, p. 217).

Ultrapassar estas dificuldades requer o reconhecimento do caráter de incompletude que marca a nossa condição humana, e a realidade de que o ser humano constitui-se nas relações que estabelece com os outros, conforme pontua Remi Klein (2015), com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, elaborado pelo FONAPER. Além disso, a abordagem da diversidade religiosa na perspectiva dos Direitos Humanos deve estruturar a organização curricular desta área do conhecimento, de modo a multiplicar os gestos de aceitação, respeito e consideração, com vistas a viabilizar o diálogo para formação de identidade de modo relacionado à vivência da alteridade, o que revela uma perspectiva de construção contínua deste currículo, expressando, assim, a pluralidade do nosso meio social.

A aproximação entre as Ciências da Religião e o Ensino Religioso traz consigo novas perspectivas que possibilitam a construção prática de uma proposta que possa ultrapassar a catequese e a homogeneização associadas durante tanto tempo ao exercício desta disciplina na modalidade confessional (KLEIN, 2015). Para tanto, é necessário repensar e ressignificar o Ensino Religioso, tanto quanto ao fazer docente, como no tocante ao posicionamento político pedagógico, pensando na diversidade como centro articulador desta proposta, meio pelo qual a inclusão pode afirmar-se como ato político que é, concretizando o que Burity (2014) define como uma injunção éticopolítica dos discursos descoloniais e pluralistas, para formação da

identidade e da cultura com suas diversas contribuições religiosas e etnoculturais, dando voz aos sujeitos e seus modos de vida, reconhecendo-os em sua pluralidade e complexidade:

Ela desafia a mais do que incluir nas políticas curriculares fragmentos das histórias e saberes subalternos. Desafia a não simplificar, conhecer bem do que se fala, sim, dar voz aos atores. Mas isto não é suficiente, pois a “inclusão” temática é um ato político, o reconhecimento não é mera confissão de culpa ou ato de reversão de injustiças históricas cometidas. É um diálogo contemporâneo entre atores assimetricamente posicionados: intelectuais, representantes do sistema educacional, agentes de diferentes grupos religiosos e etnoculturais. Este diálogo envolve uma longa, complexa e transinstitucional interlocução, negociação e articulação que vai muito além da fixação de temas e informações num currículo, num projeto pedagógico (BURITY, 2014, p. 217).

Em outras palavras, constitui-se no que Wirth (2013, p. 140) descreve como sendo a “superação das narrativas niveladoras”, em direção a um novo conhecimento, que se traduz em um movimento de “abertura da caixa” conforme a metáfora utilizada por Elcio Cechetti e Adeir Pozzer⁵² (2015). Os autores ressaltam que, apesar do movimento de enclausuramento cultural e religioso que marcou historicamente a existência do Ensino Religioso, o desafio atual consiste na sua transformação em um “abridor de caixas”, possibilitando o acesso ao conjunto dos saberes e conhecimentos produzidos pelas mais diversas culturas e tradições religiosas para a promoção do diálogo e intercâmbios culturais dos sujeitos, etnias, culturas e áreas do conhecimento:

[...] a educação, principalmente em sua dimensão formal, é desafiada a propiciar atividades de aprendizagem que estimulem a experiência de abertura de caixas, na tentativa de reconhecer a diversidade cultural em seus múltiplos aspectos, rostos, nomes e manifestações. Neste sentido, a escola, enquanto espaço sociocultural, constituída diariamente por inúmeros sujeitos, cada qual com sua caixa e com suas respectivas experiências de fechamento e abertura, é desafiada a contribuir na promoção do acolhimento, respeito e convívio com o diferente e as diferenças presente em seu cotidiano e no contexto social que a envolve (CECHETTI; POZZER, 2015, p. 339).

No capítulo seguinte, veremos de que formas a perspectiva da diversidade, para além de sua mera incorporação teórica tem se materializado na escolas municipais em Recife, por meio do trabalho com e a partir das diferenças culturais, sobretudo religiosas, a partir dos resultados da pesquisa realizada sobre o Ensino Religioso, onde buscamos analisar a atual proposta para esta disciplina, bem como compreender os deslocamentos teóricos propostos para a tradição cristã em meio ao diálogo apresentado nos estudos pós-coloniais. Buscamos, ainda,

⁵² Ao problematizarem o contexto do ensino religioso no Brasil, os autores recorrem à metáfora da caixa: “[...] que corresponde às cosmovisões culturais e religiosas construídas historicamente pelos diferentes sujeitos e grupos sociais, com suas experiências de fechamento e abertura nas relações com os diferentes e as diferenças” (CECHETTI; POZZER, 2015, p. 336).

compreender as conceituações acerca da laicidade e da religião, presentes no espaço público escolar, expressas por ações, palavras e recursos didáticos utilizados para a ministração das aulas, analisando o quanto eles revelam a permanência ou ruptura dos aspectos relacionados à colonialidade do saber, do poder e do ser, manifestos no interior das escolas campo desta pesquisa.

3 O ENSINO RELIGIOSO NA POLÍTICA DA REDE MUNICIPAL EM RECIFE

Neste capítulo, nos deteremos nas análises realizadas em busca das possíveis respostas aos questionamentos por nós levantados acerca da configuração atual do ER no âmbito da política de ensino da Rede Municipal de Educação da cidade do Recife, iniciando por um breve paralelo entre a versão preliminar da política de ensino para esta disciplina e o documento lançado no formato de cadernos, publicado no ano de 2015, conhecido como “nova política”. Este esforço inicial visa contextualizar a discussão proposta mais adiante por meio dos dados coletados.

Para tanto, apresentaremos a descrição do percurso metodológico estabelecido para a construção e leitura dos dados empíricos desta pesquisa, iniciando pela exposição das inquietações e objetivos que nos levaram ao campo, seguida pela opção de abordagem investigativa e os instrumentos para o levantamento dos dados analisados. Na sequência, expomos a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa, para, em seguida, apresentarmos a análise temático-categorial realizada, subdividida pelos eixos abordados nos tópicos posteriores.

3.1 Delineando o contexto e os objetivos da pesquisa

Conforme já vimos expondo ao longo desta dissertação, os estudos desenvolvidos a partir da chamada abordagem pós-colonial apontam para a necessidade de construção de um pensamento contra hegemônico, capaz de deslocar o saber baseado numa visão eurocêntrica, rumo a novos horizontes de plausibilidade, cujo ponto de partida sejam os lugares múltiplos e subalternizados pelo poder colonial (QUIJANO, 2002, 2005, 2010; GROSGOUEL, 2010; MIGNOLO, 2003; WIRTH, 2013; MENESES; SANTOS, 2010).

Deste modo, esta pesquisa nasce da nossa inquietação acerca de como os pressupostos desenvolvidos nos estudos pós-coloniais relacionam-se com a chamada descolonização curricular, objetivando compreendermos as repercussões deste empreendimento teórico para os referenciais identitários da tradição cristã, no contexto do ER na rede municipal em Recife. Nesta mesma perspectiva, fomos em busca de compreender como se dava no cotidiano das escolas da rede a concretização do ER, no tocante à diversidade religiosa e à laicidade previstas nos parâmetros legais que ordenam a vivência desta disciplina, de modo que, para refletirmos de forma mais detalhada acerca das questões postas sobre o nosso objeto de estudo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar compreensões e conceitos acerca de laicidade e religião presentes no espaço público escolar e sua relação com a implementação do princípio da diversidade religiosa.
- Analisar os conteúdos religiosos veiculados na proposta de Ensino Religioso e nos materiais paradidáticos disponibilizados na Rede Municipal de Educação em Recife, quanto ao trato da tradição cristã.
- Problematizar a relação entre os pressupostos educacionais da abordagem pós-colonial e os deslocamentos propostos aos referenciais identitários do cristianismo como forma de descolonização dos currículos.

Para dar conta destes objetivos, realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica a fim de situarmos o referencial teórico que fundamentou nossa reflexão, bem como visitas para pesquisa exploratória na gerência responsável pelo apoio aos anos finais do EF da referida rede de ensino, a fim de coletarmos documentos relativos à grade curricular do ER, apresentada nos cadernos da política de ensino elaborados para orientação da rede municipal de educação em Recife. Na sequência, foram realizadas entrevistas na modalidade semiestruturada com 11 profissionais lotados em 3 unidades de ensino da rede municipal, bem como a análise de uma amostra dos materiais paradidáticos disponibilizados para o uso docente no âmbito do ER, e os efetivamente utilizados por eles na ocasião de nossa coleta.

3.2 Percurso metodológico: os instrumentos de coleta e a análise temático-categorial

Uma pesquisa é, antes de mais nada, fruto da curiosidade e inquietação que movem os sujeitos em direção a uma atividade investigativa que se efetiva a partir da promoção do confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas sobre determinado assunto, e o conhecimento teórico construído a respeito, conforme nos apresentam Lüdke e André (2014).

No entanto, em se tratando de um estudo realizado na área das Ciências da Religião, às características acima mencionadas somam-se aspectos sentimentais uma vez que estes estão intimamente ligados à religião:

A religião permanece seduzindo com seus enigmas aqueles que pretendem compreender o ser humano em suas sendas modernas cada vez mais racionalizadas, participando dos encantos e desencantos que nesse ambiente se fazem presentes nas formas mais místicas ou mais secularizadas (PASSOS; USARSKI, 2013, p. 24).

Para não incorreremos no perigo da parcialidade investigativa, dada a característica naturalmente sedutora do componente religioso sobre o qual nos debruçamos neste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa de enfoque interpretativo, cuja ancoragem pode ser resumida nas recomendações contidas em Passos e Usarski (2013), quanto à necessidade de abster-se do julgamento de valor, e no imperativo de colocar entre parênteses os interesses religiosos individuais para o exercício da função acadêmica, objetivando assim guiar um estudo focado na análise do fenômeno tal como se apresenta na realidade, na posição de observador.

Cientes de nossa limitação quanto ao campo da fenomenologia, que envolve expressivo arcabouço teórico na área da Filosofia, nos valem de suas proposições mais básicas quanto aos questionamentos que formula diante da realidade, e no seu “olhar” para esta, uma vez que, conforme Garnica (1997), nenhum fenômeno é inteiramente apreendido, antes, sua essência⁵³ consiste na trajetória em busca de compreensões de forma contextualizada.

Ainda sobre a abordagem qualitativa na perspectiva fenomenológica, Bicudo (2011) nos mostra que o fenômeno, embora seja aquilo que se mostra em um ato de intuição, não se trata de um objeto meramente posto e dado no mundo exterior, passível de ser manipulado, experimentado, medido ou contado por um sujeito observador, antes, refere-se à ligação indissociável que se estabelece entre sujeito e objeto no decorrer do processo de conhecimento:

[...] fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo em que se destaca como figura de um fundo. A figura, delineada como fenômeno e fundo, carregando o entorno em que o fenômeno faz sentido (p. 30).

Deste modo, vemos que a pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica pressupõe o envolvimento pessoal do pesquisador com o fenômeno pesquisado, através do cotidiano dos sujeitos de modo que seja possível compreendermos e interpretarmos o modo de vida destes, o que torna a descrição dos variados pontos de vista expressos por eles uma categoria fundamental de análise.

Por outras palavras, Chizzotti (2006) nos mostra que o termo “qualitativo”, implica em densa partilha com as pessoas, os fatos e os locais que constituem o campo da pesquisa, a fim de possibilitar a apreensão dos significados visíveis e latentes que, por meio de uma percepção

⁵³ Segundo Garnica (1997, p. 114), “O termo ‘essência’ pode ser entendido em oposição à ‘aparência’. A busca dessa ‘essência’, inalcançável, inicia-se ao interrogarmos suas manifestações aparentes e, nessa busca, compreensões são possíveis”.

sensível, possibilite não somente encontrar o sentido do fenômeno investigado, como interpretar os significados que as pessoas atribuem a ele.

Conforme Minayo (1994), a investigação qualitativa é a que melhor se adequa ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos, no que pode ser resumida pelas seguintes características, dentre outras, sintetizadas por Lüdke e André (2014), a saber: (1) ter o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; (2) a coleta de dados predominantemente descritivos; (3) maior preocupação com o processo do que com o produto final; (4) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos especiais de atenção do pesquisador; (5) a análise dos dados segue um processo indutivo, características que atenderam nossos objetivos de pesquisa.

Assim, nossa opção pela pesquisa qualitativa justificou-se ainda pelo fato desta modalidade possibilitar uma interação dialética entre o pesquisador e o objeto pesquisado, por meio do exercício da reflexão, a fim de perceber os significados, a sutileza e a complexidade do objeto de estudo (CALLEFFE; MOREIRA, 2006).

Os procedimentos e instrumentos por nós utilizados na busca das respostas para as questões que motivaram esta pesquisa envolveram a construção do *corpus* empírico por meio da análise documental da proposta curricular para o ER em Recife, bem como a análise dos textos obtidos como resultado das transcrições das entrevistas realizadas com os 11 participantes, cujo critério de seleção se deu a partir do exercício na função docente na disciplina de ER (no caso dos que atuavam diretamente na regência), bem como os que atuavam na gestão e coordenação pedagógica das unidades de ensino que ofertavam os anos finais do EF, nas quais havia frequência regular das turmas de ER⁵⁴.

Conforme Lüdke e André (2014), a entrevista ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa do meio educacional e são utilizadas como o principal método de investigação associadas a outras técnicas para coleta de dados. A grande vantagem desse instrumento consiste no fato de possibilitar com maior frequência o estabelecimento de uma relação de interação e uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, ao contrário de outros instrumentos que, em geral, estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, além de permitir a captação em tempo real quanto à informação desejada: “Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no

⁵⁴ Apesar da determinação de oferta para o Ensino Religioso nas turmas de 8º e 9º anos, em várias escolas onde estivemos, não havia turmas regularmente matriculadas para a disciplina, seja pela não procura dos estudantes, uma vez que se trata de matéria facultativa, ou pela ausência de profissionais disponíveis para o exercício docente.

momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 40).

Tal característica é potencializada pela modalidade semiestruturada de entrevista, onde a conversa se desenrola partindo de um esquema básico, mas sem rigidez na sua aplicação, o que permite ao entrevistador realizar mudanças e adaptações necessárias no decorrer da conversa, além de ser a que mais se adequa ao universo escolar, campo de nossa coleta:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordados através de um instrumento mais flexível (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 40).

Para a leitura dos dados coletados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo (AC) proposta por Bardin (2011), a fim de identificarmos nos textos obtidos com o resultado das transcrições das entrevistas realizadas com os docentes como se dava a prática de ensino no âmbito do ER, tanto no que dizia respeito à seleção dos conteúdos e à condução das aulas, quanto ao trato das diversas tradições religiosas, com ênfase para os conteúdos relativos à tradição cristã, dentro de uma perspectiva de promoção da diversidade religiosa e à luz dos pressupostos teóricos dos estudos pós-coloniais, conforme elencamos no segundo capítulo desta dissertação.

Ainda conforme Bardin (2011), a necessidade de compreender para além dos significados imediatos surge a partir do momento em que começamos a lidar com comunicações, o que torna útil o recurso à análise do conteúdo, uma vez que ela possibilita um maior rigor ao exercício da pesquisa acadêmica auxiliando na superação das incertezas, não somente por ultrapassar uma leitura particularizada, mas por promover o enriquecimento desta pela descoberta de conteúdos e estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelos esclarecimentos de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos dos quais inicialmente não tínhamos compreensão, mas que podem representar algo significativo para o objeto em análise. Em outras palavras, o objetivo desta técnica seria “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 32).

Conforme Bauer (2002), embora seja uma técnica para produzir inferências de um texto focal para o seu contexto social de maneira objetivada, a análise de conteúdo possibilita a reconstrução de indicadores e cosmovisões, bem como valores, atitudes e opiniões, além de

preconceitos e estereótipos, nos permitindo compará-los entre comunidades, e, por sua característica híbrida, pode-se afirmar que está situada na fronteira entre a quantidade e a qualidade no âmbito das Ciências Sociais, ultrapassando a polêmica sempre presente quanto a estes aspectos relacionados à pesquisa, uma vez que culminam em descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto. Todavia, ele destaca a atenção crescente aos aspectos relacionados à “qualidade” e às distinções textuais, antes de qualquer quantificação, logo:

A validade da AC deve ser julgada não contra uma ‘leitura verdadeira’ do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa. Um *corpus* de texto oferece diferentes leituras, dependendo dos vieses que ele contém. A AC não é exceção; contudo, ela traça um meio caminho entre a leitura singular verídica e o “vale tudo”, e é em última análise, uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social (BAUER, 2002, p. 191).

Deste modo, Bauer (2002) enfatiza que a análise de conteúdo consiste num sistema de codificação que implica valores teóricos, logo, na busca por lançarmos um olhar mais aprofundado e detalhado acerca do nosso objeto de estudo, estabelecemos algumas categorias temáticas, que seguiram o percurso de construção a partir da leitura flutuante do corpus textual produzido para a identificação das mesmas e posterior ajustes aos objetivos estabelecidos em consonância com nosso referencial teórico, por meio dos quais nos foi possível chegar às categorias finais, relacionadas a cada tema abordado.

Corroborando esta instrução, Bardin (2011) afirma que a classificação dos elementos presentes num texto em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros, permitindo seu agrupamento, num exercício que envolve leitura cuidadosa a fim de identificar a parte comum entre eles, o que envolve modificações na repartição feita inicialmente.

3.3 A caracterização das Escolas-Campo e os sujeitos da pesquisa

Para a seleção do campo onde foi desenvolvida esta pesquisa, localizamos as escolas da Região Política Administrativa (RPA) 1 e 3, junto à Gerência dos anos finais do EF, onde eram ministradas aulas de ER, tendo em vista que tal oferta está restrita às turmas de 8º e 9º anos, o que nos direcionou para as escolas que ofereciam esta modalidade, conforme a legislação em vigor no âmbito da política educacional em Recife.

Embora a realidade da clientela nas escolas da rede seja praticamente a mesma em termos sócio econômicos e familiares, optamos por selecionar uma escola mais próxima ao centro da cidade na RPA⁵⁵1 e duas localizadas na periferia da cidade na RPA 3. Além dos critérios iniciais quanto à oferta dos anos finais, nossa escolha foi motivada por considerarmos pertinente conversar com sujeitos de distintas localizações geográficas, tendo em vista que a conceituação de periferia nos remete para além de uma situação física geométrica, pois, conforme Rivera (2010), tal conceituação varia quanto aos significados segundo o ângulo de observação ou o campo do conhecimento escolhido.

Desta forma, para os fins desta pesquisa, dentro do amplo espectro de significados relativos ao termo periferia, nos detivemos não somente aos que remetem à histórica negação dos direitos sociais quanto ao acesso às políticas públicas, mas sobretudo, aos que remetem à capacidade dos moradores da periferia de não apenas sobreviverem, mas de viverem, produzirem e se reproduzirem, tanto no plano econômico e material, quanto no campo simbólico cultural, o que inclui as religiões ali presentes fazendo parte dessa dinâmica social e cultural (RIVERA, 2010). Tal realidade nos motivou a investigar as possíveis variações quanto ao trato das questões investigadas.

Para preservar a identidade assegurada aos participantes, optamos por identificar os entrevistados no relato desta pesquisa da seguinte forma: docentes em regência no ensino religioso (DR1, DR2, DR3, DR4, DR5), docentes em atuação como coordenadores pedagógicos (DC1, DC2, DC3) e os docentes atuando na gestão escolar (DG1, DG2, DG3). As três escolas da Rede Municipal em Recife foram descritas como Escola Municipal 1 (EM1), Escola Municipal 2 (EM2) e Escola Municipal 3 (EM3). Abaixo, segue um breve histórico das escolas e o perfil dos entrevistados.

Escola Municipal 1

Pertencente à RPA 1, a unidade educacional 1 funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, oferecendo a Educação Básica nas seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema de ciclos de aprendizagem.⁵⁶ No histórico da escola, descrito no projeto político pedagógico por nós

⁵⁵ Região Político-Administrativa.

⁵⁶ Conforme expresso no caderno Fundamentos Teórico Metodológicos da Política de Ensino da Rede Municipal em Recife: “A ideia que fundamenta a relação de ensino e de aprendizagem através dos ciclos é que os mesmos podem favorecer um percurso escolar mais inclusivo e democrático, pois esse modo de ver, pensar e agir investe na continuidade da aprendizagem, em oposição às experiências de seriação/retenção. Opta assim por uma

consultado (PPP), vimos que anteriormente a unidade funcionava como anexo de outra escola municipal, sendo atualmente uma escola autônoma de acordo com parecer já homologado e publicado em Diário Oficial.

Atualmente a unidade conta com uma estrutura um tanto inadequada em função de ocupar um prédio antigo, e que está passando por algumas reformas, conforme pudemos observar no período da coleta dos dados, ao final do ano letivo de 2016, ano em que teve cerca de 400 estudantes matriculados. Conta com salas de aula, banheiros, cozinha, refeitório, pátio descoberto, laboratório de informática e sala de recursos multifuncionais para os estudantes com deficiência.

Escola Municipal 2

A Escola Municipal 2, parte da RPA 2, no ano letivo de nossa pesquisa, atendia cerca de 480 alunos, incluindo 15 estudantes do Projeto Lição de Vida. Oferece os três turnos: manhã, tarde e noite, distribuídos nos Anos Iniciais 93 estudantes, em turmas únicas (1º, 2º, 3º e 5º), 265 nos Anos Finais, 23 no EJA Modulado (I, II e III) e 84 nos EJA's IV e V.

A sua estrutura física disponibiliza biblioteca, secretaria, sala de direção, laboratório de informática, banheiros para os professores, sala de espera/professores, cozinha com dispensa, almoxarifado, banheiros femininos, masculinos (estudantes), banheiro acessível e salas de aula, além de um pátio coberto que possui múltipla funcionalidade, servindo como refeitório, espaço para o recreio, educação física, apresentações culturais e programas como o “Mais Educação”, o que revela a necessidade de uma melhor estruturação. A localização em um terreno acidentado dificulta a realização de reformas e o pleno aproveitamento do espaço.

Escola Municipal 3

A Escola Municipal 3 funciona nos turnos da manhã, da tarde e da noite, oferecendo a Educação Básica nas seguintes modalidades: EF (do 1º ao 9º ano), EJA, além dos programas de correção de fluxo “Se liga” e “Acelera”⁵⁷. No ano letivo de 2016, o quantitativo de estudantes

estrutura de organização escolar e do currículo, no ensino fundamental, que deve ser mais flexível e mais atenta aos processos de ensinar e aprender, conviver, ser” (RECIFE, 2014, p. 162-163).

⁵⁷ Estes programas são vinculados ao Instituto Ayrton Senna, e são veiculados em diversos municípios do Brasil. Conforme as informações presentes na página do referido instituto, o “Se Liga” consiste num programa emergencial que atua para combater o analfabetismo nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. O objetivo é alfabetizar crianças que repetem de ano porque não sabem ler nem escrever. Assim, elas podem frequentar o “Acelera Brasil” e depois retornar à rede regular.

matriculados chegou a 930, assim distribuídos: 375 no turno da manhã, 352 no turno da tarde e 203 no turno da noite, sendo a unidade classificada como de grande porte.

A pesquisa contou com a participação de 11 (onze) docentes, sendo 5 (cinco) na função de regentes do ER, 3 (três) na função de coordenadores, e 3 (três) na função de gestor escolar das escolas mencionadas. No quadro a seguir, apresentamos o perfil dos entrevistados por escola:

Quadro 4 - Perfil dos entrevistados

Escolas	Gênero	Idade	Religião	Formação	Função	Tempo de exercício
EM1	Feminino	41	Espírita	Letras/Pedagogia	Regente	23 anos
EM1	Masculino	45	Católico	Ciências Biológicas	Regente	3 anos
EM1	Feminino	47	Católica	Pedagogia	Coordenador	2 meses
EM1	Masculino	59	Católico	Matemática	Gestor	2 anos e 6 meses
EM2	Feminino	54	Sem religião	Letras	Regente	18 anos
EM2	Feminino	51	Protestante/Batista	Pedagogia	Coordenador	1 ano e 8 meses
EM2	Masculino	54	Católico	Matemática	Gestor	4 anos
EM3	Masculino	44	Universalista	Ed. Artística/ Artes Plásticas	Regente	7 anos
EM3	Masculino	54	Episcopal	Letras	Regente	20 anos
EM3	Feminino	49	Católica	Pedagogia/Administração/ Direito	Coordenador	2 anos
EM3	Feminino	34	Católica	Pedagogia	Gestor	2 anos e 6 meses

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com as informações do quadro acima, podemos observar que entre os docentes atuando na regência do ER no momento de nossa pesquisa, embora todos possuíssem formação de nível superior, nenhum deles possuía qualquer formação para atuar na docência deste componente curricular, nem mesmo em nível de pós-graduação (realizada por todos eles nas mais diversas áreas de conhecimento), dado que nos foi possível verificar por meio do levantamento realizado a partir do questionário de perfil respondido pelos participantes (APÊNDICE E).

3.4 Situando o Ensino Religioso na política de ensino: esboço inicial da análise

Na proposta pedagógica da Rede Municipal, intitulada “Construindo Competências” publicada em versão preliminar no ano de 2002, a nós disponibilizada, tomamos conhecimento do esforço de sistematização dos profissionais que atuavam no Ensino Religioso acerca dos conteúdos a serem trabalhados no estudo do fenômeno religioso, no âmbito da referida disciplina, conforme o quadro abaixo:

Quadro 5 - Conteúdos do ER

CONTEÚDOS	Ens. Fund. ⁵⁸	
	III	IV
- As orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores	X	
- A ideia do transcendente na visão tradicional e atual	X	
- A função política das ideologias religiosas	X	
- A evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos	X	
- O conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa, apresentado para os fiéis no contexto da respectiva cultura		X
- A fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas		X
- O conjunto de muitas crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel nas tradições religiosas		X
- As determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo		X

Fonte: Proposta Pedagógica Rede Municipal de Ensino do Recife 2002.

A concepção de ER que norteou a seleção dos conteúdos acima listados, bem como a elaboração das vinte competências a serem desenvolvidas nos educandos a partir da mediação do professor, visava ao “desenvolvimento integral da personalidade do aluno”, conforme expresso no texto. Tal premissa partia de uma visão acerca da importância da formação humana em seus múltiplos aspectos, sem desconsiderar a sua totalidade, compreendendo os indivíduos como sujeitos forjados num contexto sócio histórico e cultural tecido pela variedade dos elementos, oriundos também das tradições religiosas e de suas explicações para o sentido da existência (RECIFE, 2002).

⁵⁸ Na época da elaboração do documento em versão preliminar, o ensino era concebido a partir da divisão em ciclos de aprendizagem. Assim, o III ciclo equivalia às turmas do 6º e 7º anos e o IV às turmas de 8º e 9º anos. No primeiro caderno da política de ensino da rede, publicado em 2012, encontramos a seguinte fundamentação para a adoção desta organização: “Com a vontade política de romper com a linearidade da educação escolar e pautada na teoria da aprendizagem de base construtivista e sócio-interacionista, a Secretaria de Educação adotou, a partir de 2001, a organização da educação em Ciclos de Aprendizagem, cujo objetivo era focar na relação professor-aluno, como ocorria a aprendizagem” (RECIFE, 2012, p. 17).

Ao expandir-se para além dos aspectos rituais associados às tradições religiosas, o texto aponta para a necessidade de desenvolver nos educandos a capacidade de interpeleção destas tradições, no tocante ao sistema vigente onde estão inseridas, problematizando-o na direção do repensar valores e identificar pontos de convergência, rumo à concretização dos direitos humanos em sua plenitude, de modo que a vivência desta disciplina pode ser resumida assim:

Tem o compromisso de proporcionar oportunidade para que o educando descubra o sentido mais profundo da existência; encontre caminhos e objetivos adequados para a sua realização; e valores que lhe norteiem o sentido pleno da própria vida, conferindo-lhe assim, especial dignidade como ser humano e respeito por si mesmo, pelos outros e pela natureza, na luta pela construção de uma sociedade mais justa, centrada na solidariedade, na defesa e na promoção integral da vida (RECIFE, 2002, p. 100).

Deste modo, vemos a estreita relação entre a compreensão do fenômeno religioso e a formação ética pautada nos valores universais, como princípio basilar que fundamentou a elaboração do documento preliminar da proposta pedagógica de ensino do Recife em 2002. Entre a elaboração desta proposta preliminar e a divulgação da primeira versão oficial da política de ensino para a rede, publicada em 2012 de forma introdutória no caderno de fundamentos teórico-metodológicos, foram 10 anos de discussões e socializações dos resultados realizadas pelos profissionais que formam o sistema de ensino em Recife em diversos contextos. Por meio de sugestões, os professores sugeriram a elaboração de um currículo mínimo para cada ano/ciclo de aprendizagem, para orientar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, as ações de formação continuada e de coordenação, bem como a escolha do material didático:

Ao mesmo tempo, a implantação de uma política nacional de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração e a publicação de diretrizes e orientações curriculares nacionais sobre a organização da Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, vieram reforçar a necessidade de revisitar, de complementar o que até agora estava posto em relação à concepção teórico-metodológica e às diretrizes curriculares que orientam a ação das escolas da rede (RECIFE, 2012, p. 23).

Assim, após um novo momento de discussões e debates, iniciado por volta dos anos 2009/2010, onde cada segmento escolar pôde enviar sugestões e propor encaminhamentos, foi decidido que as orientações curriculares seriam elaboradas na forma de “cadernos” que pudessem servir de subsídio para a formulação das diversas atividades escolares, nas unidades de ensino que compunham a rede (RECIFE, 2012).

A fundamentação teórica, proposta na ocasião, para a elaboração dos cadernos, teve como premissa reunir não somente o resultado de pesquisas acadêmicas, mas, também, relatos da vivência dos professores e memória das ações cotidianas dos estudantes, alinhando-as às orientações legais, na busca pela construção de um documento que pudesse expressar as diferenças existentes no âmbito da rede de ensino. Embora reconheça a expressão religiosa como parte do universo diversificado presente nas escolas, percebemos que, diferente da versão preliminar formulada em 2002, o fenômeno religioso não é contemplado com a sistematização ou mesmo proposições mais detalhadas quanto às competências a serem desenvolvidas nos educandos no primeiro caderno desta proposta.

As menções à expressão religiosa de forma mais detalhada resumem-se aos trechos encontrados no capítulo 2 do caderno de fundamentos teórico-metodológicos publicado em 2012, que tem como título: “Escola Democrática, Diversidade, Cultura e Meio Ambiente - Eixos e Princípios da Política de Ensino”. No sub-tópico intitulado “A diversidade na escola democrática”, encontramos os seguintes trechos:

A diversidade é uma marca da história da humanidade. Existem muitas diferenças entre as sociedades, e dentro delas, distintos grupos sociais, que atribuem significados próprios às ações que desenvolvem e ao mundo que os rodeia, ou seja, constroem identidades, produzem culturas. No encontro entre essas sociedades ou entre seus grupos, surgem diferenças que são marcadas como fronteiras, definindo que os indivíduos não são iguais, que têm singularidades próprias ao gênero, à raça e etnia, **à religião**, especificidades próprias de geração, de orientação sexual, da região onde vivem, da classe social a que pertencem (RECIFE, 2012, p. 35 – grifo nosso).

Algumas páginas adiante, o sub-tópico intitulado “Relações Étnico-Raciais, uma história para ser contada” expõe a discussão acerca da situação de desigualdade relativa aos negros e índios, também sob o prisma da situação religiosa destes grupos, destacando a instituição da Lei federal nº 10.639/03, que alterou os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como a luta dos negros no Brasil e a sua contribuição social, política e econômica na história nacional, e a lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura dos povos indígenas em toda a educação básica. Dentre as várias medidas apontadas para o combate e a superação das discriminações associadas a estes povos, encontramos a seguinte proposição:

Rejeição a qualquer forma de **direcionamento religioso** dentro das unidades de ensino, incentivando a pluralidade, a convivência com os diversos. Respeitando a **orientação religiosa** do estudante e não promovendo atitudes depreciativas no que se refere **à religiosidade** de matriz africana e indígena (grifo nosso) (RECIFE, 2012, p. 43).

A partir da recomendação acima, vemos a preocupação com o combate ao direcionamento religioso nas unidades de ensino, deixando implícita a existência de práticas neste sentido; todavia, no bojo das políticas de afirmação e reparação da invisibilidade histórica relacionada a estes povos, percebemos que a partir da promulgação das leis de inclusão das matrizes afro-brasileiras e indígenas, para o combate ao racismo contra estas etnias, as tradições religiosas vinculadas a estas, sobretudo a matriz afro, ganham, conforme a categorização proposta por Maria Edi Silva (2011), uma espécie de “passaporte cultural” por meio do qual se fazem presentes no espaço público escolar, o que, longe de concretizar uma política verdadeiramente inclusiva e em observância ao princípio da laicidade e diversidade religiosa, ocasiona mais dificuldades do que concretiza meios eficazes para a superação delas, posto que, embora favoreça a entrada das matrizes afro-brasileiras e indígenas, bem como preserva a hegemonia católica, mantém invisibilizada as demais tradições religiosas.

A problemática apontada pela autora na pesquisa intitulada “Diversidade religiosa na escola pública: Um olhar a partir das manifestações populares nos ciclos festivos”, realizada em escolas da rede municipal no ano de 2011, desvela os complexos mecanismos que são engendrados na busca pelo equacionamento da problemática relacionada às fronteiras do multiculturalismo, que marcaram os debates que culminaram na elaboração do primeiro caderno da política de ensino da rede em 2012, mostrando que, a despeito das inúmeras tentativas, não houve avanços significativos na vivência cotidiana das escolas, uma vez que a operacionalização da multiculturalidade não se concretizou de forma prática nas escolas, por meio da expressão da diversidade, tendo em vista as inúmeras situações observadas no campo da referida pesquisa, envolvendo estudantes que viviam um impasse entre a observância aos preceitos religiosos de sua família, a frequência obrigatória às aulas e a consequente vivência das inúmeras festividades que se chocavam com estes preceitos.

Voltando à proposta apresentada no primeiro caderno da política da rede, divulgado em 2012, o segundo tópico onde encontramos alusão à questão religiosa, intitulado “Orientação sexual na escola: desejos, comportamentos e identidades sexuais”, diz que, no bojo das modificações que resultaram na criação das políticas afirmativas por volta de 1994, a secretaria de educação formou um grupo de trabalho e pesquisa responsável pela fundamentação teórica para o trabalho de orientação sexual da rede municipal de educação em Recife, cujo objetivo era a abordagem da dimensão sexual de forma contextualizada com a dinâmica cultural e social, onde não somente os aspectos fisiológicos, anatômicos ou biológicos sejam discutidos e problematizados para a formação dos educandos. Para tanto, o documento discorre sobre a necessidade de rompimento de preconceitos para a promoção de uma formação integral,

preparando as crianças e jovens para uma integração plena no meio social com suas relações expressas pelas diferenças que o compõem.

Ao lançar o questionamento de como responder aos desafios de trabalhar um tema tão delicado respeitando as diferenças “culturais, religiosas e geracionais” das comunidades onde estão inseridas as unidades escolares, os professores são orientados a considerar todas as instâncias de influência que atuam na formação dos educandos:

A escola, a instituição religiosa, os grupos diversos e a mídia são essenciais para a formação da pessoa, contribuindo para a inserção cultural e de conhecimentos. A escola, em sua demanda pedagógica, deve valorizar essas influências, estimulando o conhecimento e a crítica do que a (o) estudante percebe no mundo, o que é um desafio para práticas educativas que visem pactuar com o verdadeiro sentido de cidadania (RECIFE, 2012, p. 47).

Não encontramos no primeiro caderno da política de ensino maiores detalhes sobre como deveria se dar esta delicada relação entre a problematização e a formação crítica para a diversidade sexual, e os diversos preceitos elaborados e difundidos nas mais diversas tradições religiosas e que são expressos no espaço escolar por meio dos que ali estão, o que, possivelmente, explique tantas situações envolvendo os limites entre a laicidade estatal e o direito dos pais, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos que no artigo 26, inciso III, prevê a prioridade dos pais sobre o gênero de instrução a ser ministrado aos seus filhos, embora o trecho abaixo seja, de certa forma, revelador do quanto a tensão entre as concepções religiosas e a perspectiva da diversidade em foco esteja inevitavelmente presente no espaço escolar:

A inserção dos conteúdos e da formação para uma educação não-sexista, anti-racista, não-homofóbica, não-lesbofóbica, não-transfóbica e laica deverá ocorrer com um olhar atento de educadoras/es para as diferenças, compreendendo que é ‘possível questionar todas as certezas’ (Louro, 2003, pg. 42), assumindo riscos que venham desestabilizar crenças do passado e admitindo que transformações podem ocorrer lentamente, sendo um exercício de revisitações. Nesse sentido a construção de projetos político-pedagógicos na escola pode estar aberta a novas ideias, novos planejamentos e revisões, expandindo objetivos que não estão sendo alcançados (RECIFE, 2012, pp. 49-50).

Ao propor o questionamento e a desestabilização das crenças do passado, o documento aponta para os deslocamentos a serem promovidos na cosmovisão, não somente dos professores que atuam na rede em Recife, mas na dos estudantes e, conseqüentemente, em suas famílias, o que nos leva a refletir sobre as bases nas quais está alicerçada a complexa relação entre o reconhecimento das diversas instituições religiosas, com seus valores, ritos e interditos no que diz respeito à sexualidade e à própria visão de mundo, que incidem sobre a formação humana

(conforme reconhecido por este mesmo documento), e a necessidade de alinhamento com a proposta de orientação política da rede municipal em Recife.

Tendo em vista que este primeiro caderno foi relançado mantendo praticamente a mesma redação no ano de 2014 após o início da gestão do prefeito Geraldo Júlio, que sucedeu os 12 anos de gestões ligadas ao Partido dos Trabalhadores⁵⁹, consultamos no portal da EFER (Escola de Formação de Educadores do Recife) a versão digital do caderno da política de Ensino Fundamental, a fim de localizarmos as recomendações para a estruturação da grade curricular no ER, onde encontramos no tópico referente aos fundamentos teóricos para esta disciplina a seguinte afirmação:

Longe de se embasar no ensino de uma religião, ou das religiões na escola, a manutenção do Ensino Religioso na política de Ensino da Rede Municipal do Recife, em consonância com a concepção do Estado **laico**, justifica-se pela necessidade de formação de cidadãos críticos responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos que permeiam a vida em âmbito pessoal, nacional e mundial. Hoje se discute se cada pessoa vai organizar a sua religiosidade em um cenário multiforme, com menos doutrinas e mais experiências emotivas, ou se cada religião vai reforçar sua ortodoxia e lutar por espaço político, defendendo moralismos, sob a influência de potências mundiais. As espiritualidades vão disputar o mercado cultural na televisão e na internet, apelando para mensagens apocalípticas, ou todas as religiões vão convergir para uma espiritualidade ecológica e de nova consciência global?

Essas tendências das religiões pelo mundo encontram no Brasil, com sua **multiculturalidade**, um lugar privilegiado, para se ensaiar o diálogo entre culturas e religiões, ou para a eclosão de conflitos sociais simbolicamente animados (RECIFE, 2015, p. 207 – grifo nosso).

Ao ressaltar a emergência do cenário globalizado e do avanço tecnológico, em contrapartida ao crescimento das dificuldades nas relações sociais e com o meio ambiente, o texto aponta para o cenário religioso e os deslocamentos em curso a partir deste contexto, mencionando a multiculturalidade característica do Brasil, como possibilidade de diálogo e busca por novas espiritualidades que poderão redefinir ou ampliar nossos limites éticos. Estas premissas fundamentam a nova estrutura apresentada no caderno (ANEXO 4) distribuídas entre os três principais eixos: Tradições Religiosas e culturais, Textos sagrados e interpretações teológicas, Tempos e espaços da espiritualidade, e Ética entre e para além das religiões.

Diante do exposto, consideramos pertinente dar prosseguimento à nossa discussão apresentando as principais categorias temáticas construídas a partir do material coletado em consonância com nossos objetivos de pesquisa referenciados teoricamente nos capítulos

⁵⁹ Foram dois mandatos consecutivos de João Paulo à frente do executivo na cidade do Recife, no período compreendido entre 2001 e 2008, seguido por João da Costa em 2009-2012, ano da publicação do primeiro caderno com a fundamentação teórico metodológica para a política de ensino da rede municipal em Recife.

anteriores desta dissertação. Para tal, dividimos a análise em dois eixos temáticos com suas respectivas categorias, por meio das quais procuramos evidenciar tanto a convergência quanto as divergências entre o que está exposto no documento oficial e a prática do ER nas escolas da rede municipal em Recife, bem como estabelecer relações entre a realidade por nós observada diante dos pressupostos oriundos dos estudos pós-coloniais, conforme exposto abaixo:

- A prática docente e os conteúdos no ER: vestígios da colonialidade
- A religião no espaço público escolar e a descolonização curricular.

3.5 A prática docente e os conteúdos curriculares do ER: vestígios da colonialidade.

Neste eixo, objetivamos averiguar as relações entre a prática docente e a seleção dos conteúdos curriculares para a ministração das aulas no ER, estabelecendo relações entre eles e as marcas da colonialidade, características da formação numa perspectiva eurocêntrica. Buscamos ainda, identificar as convergências e divergências entre o que está evidenciado na política curricular da rede municipal em Recife e a realidade concreta das 3 (três) escolas onde realizamos a pesquisa de campo deste estudo. Desta forma, apresentaremos de forma topicalizada cada uma das categorias elencadas para melhor compreensão da temática desta seção: formação docente e ER, a seleção de conteúdos e os recursos didáticos no ER e, finalizando, a pertinência do ER na formação discente.

3.5.1 Formação docente e Ensino Religioso

A partir das discussões de Souza (2016) ancoradas nas ideias de Bernard Lahire (2002) e Certeau (1994) sobre a importância de conhecermos os profissionais que atuam nas salas de aula, buscando compreendê-los por meio de suas trajetórias profissionais, bem como do contexto cotidiano onde atuam, entendemos, assim como a referida autora, ser necessária a compreensão dos aspectos gerais relacionados à trajetória de cada um, bem como uma observação direta destes profissionais em seus ambientes de atuação, uma vez que somente por meio de uma relação mais íntima entre o pesquisador e os sujeitos em seus espaços de trabalho cotidiano é possível entendermos os saberes docentes, posto que estão situados, simultaneamente, tanto a partir das condições concretas nas quais estes realizam seu trabalho, assim como nas características pessoais destes tais como a personalidade e a experiência profissional.

Desta forma, realizamos observações das aulas de ER na modalidade semi-participante, com registros no diário de campo, ministradas pelos 5 (cinco docentes) que atuavam em regência, no período de outubro a dezembro de 2016, de forma a complementar nossa análise dos dados a seguir.

Embora encontremos no caderno da nova política de ensino para o EF, no tópico referente ao ER, a reiteração das recomendações oficiais quanto às normas para habilitação/admissão de seus(suas) professores(as), como algo a ser regulamentado pelos sistemas de ensino (Lei nº 9.475/97, que altera o Art. 33 da LDB nº 9.394/96) (BRASIL, 1996, 1997), o fato é que, no momento desta pesquisa, os profissionais que atuavam na regência das aulas de ER eram oriundos das mais diversas áreas de formação, atuando sobretudo em regime de complementação de carga horária, conforme já demonstrado no quadro perfil dos participantes (quadro 4).

Esta situação é agravada pela ausência de um programa específico voltado para a formação continuada que trate de temas específicos dos aspectos relacionados ao ER, o que pudemos constatar de forma unânime nas respostas dos docentes quando questionados se já haviam participado de alguma formação para professores do ER.

Da mesma forma, os demais docentes que exerciam as funções de coordenador(a) nas escolas, bem como os gestores, em sua maioria, nunca participaram de qualquer formação relativa à docência no ER, com exceção da coordenadora da Escola 1 que menciona um único episódio, na década de 1990, relativo a um projeto cujo nome ela nos relatou como “Programa Nordeste 2”.

Tal cenário vem confirmar a grande “fragmentação e dispersão” das políticas docentes, especialmente no que tange à formação inicial e continuada dos profissionais que atuam no ER, uma vez que:

No Brasil a formação de docentes para o ER esteve condicionada às concepções epistêmicas e pedagógicas dadas à disciplina no decorrer de seu percurso histórico na educação brasileira. Até a década de 90 esteve diretamente ligada ao processo formador de agentes pastorais das instituições cristãs, desenvolvidos, às vezes, em parceria com os sistemas de ensino (OLIVEIRA; KOCH; BERG, 2015, p. 183).

Além disso, os inúmeros desafios relacionados à ausência de reconhecimento desta área do conhecimento, que, diferente das demais, nunca foi assumida de modo efetivo pelas políticas públicas de normatização do Ensino Superior no Brasil, também se concretizam com a ausência do ER nas inúmeras iniciativas tomadas pelo governo federal a partir de 2003, tais como a Rede Nacional de Formação continuada de Professores, a Universidade Aberta do Brasil (UAB),

criada em 2006 ou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em 2009 (OLIVEIRA; KOCH; BERG, 2015).

Tal cenário é problematizado por Lana Fonseca (2015) como sendo o resultado de uma extrema “cientifização” da sociedade cujos efeitos se fazem perceber através da hierarquização do saber, determinando quais conhecimentos são válidos e relegando outros a uma condição subalterna, partindo do pressuposto da secularização. Todavia, a autora afirma, amparada em Berger (2000), a despeito das mais diversas teorias da secularização atribuírem esta situação ao desencantamento do mundo, aquilo que os dados censitários já mostram há algum tempo: o aumento da centralidade dos movimentos religiosos na esfera social, em todo o mundo, e de modo especial no Brasil das últimas décadas. Desta forma, o que acontece é uma espécie de categorização que nada mais é do que a discriminação dos conhecimentos, onde uns vão sutilmente ganhando status de verdade em detrimento de outros, o que consiste no que ela denomina como “violência epistêmica”.

Corroborando a análise acima a percepção de Santomé (1995) sobre a limitação do professorado atual quanto ao exercício crítico de sua prática pedagógica, em função de uma formação com predominância dos aspectos meramente operacionais em detrimento dos culturais:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita de conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar nas mãos de outras pessoas (em geral editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e o que é pior, sua *coisificação* (p. 161).

Desta forma, é possível compreendermos que a realidade da formação docente para a atuação no ER na rede municipal em Recife é somente o reflexo de um cenário que ainda se estende por todo o território nacional, mesmo com as inúmeras ações que foram implementadas em âmbito nacional, a partir da Lei nº 9.475/97 para a efetivação do Ensino Religioso como área de conhecimento e componente curricular, ações que, em sua maioria, foram conduzidas por iniciativa do FONAPER, criado em 26 de setembro de 1995.

Como resultado desta subalternização, onde o conhecimento religioso não é visto ou compreendido como um aspecto importante na construção do conhecimento humano, perpetuam-se o tratamento pouco científico dado a este campo do saber e que reduz as religiões em geral a um papel meramente alienador e manipulador, sem aprofundar na necessária discussão a respeito do papel delas na estruturação dos valores, das crenças e das posturas e mesmo da identidade de determinados segmentos populacionais, o que não contribui para a

superação das situações de opressão nas quais vivem os que habitam as margens dos países periféricos.

Esta situação permanece tanto como resultado do processo de silenciamento e invisibilização, quanto traduz uma postura eurocêntrica do saber numa perspectiva universal e em desconsideração às minorias e aos modos pelos quais estas produzem suas formas de saber, ser e estarem no mundo, concretizando a colonialidade do saber, problematizada pelos estudos de abordagem pós-colonial, conforme demonstramos no segundo capítulo.

Apesar do cenário atual, destacamos a realização de um único certame para a seleção de docentes para atuarem no ER na rede municipal em Recife, no ano de 1988, ocasião em que foram inicialmente contratados 16 (dezesesseis)⁶⁰ docentes, de modo que a realidade apresentada consiste numa amostra do campo docente em atuação neste componente do ensino na rede municipal em Recife, cujo maior obstáculo à formação e à qualificação para atuação nesta área reside, ainda, nos aspectos já mencionados no tópico 2.4 acerca dos parâmetros legais do ER, cujo percurso sinuoso revela a ausência de uma conexão direta entre este e as Ciências da Religião, área que deve pautar a formação inicial e continuada dos professores para atuarem em conformidade ao que está proposto na atualidade:

A compreensão da religião como objeto do ensino religioso, esta compreendida como o estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade e que são estudadas pela Ciência da Religião no espaço acadêmico, subsidia a transposição didática para o cotidiano da sala de aula que favorecerá aos estudantes da educação básica a compreensão da cultura das diferentes comunidades que formam o país (JUNQUEIRA, 2013, p. 609).

A esta ausência de ações para a promoção de uma formação docente pautada nos pressupostos oriundos das Ciências da Religião quanto ao trato do fenômeno religioso, soma-se o desconhecimento do que está proposto na versão da política de ensino para este componente de ensino, o que está implícito na fala de vários dos entrevistados, conforme demonstraremos a seguir nos trechos das respostas dadas pelos profissionais entrevistados na Escola Municipal 2:

Entrevistador/pesquisador: Como você percebe a proposta de Ensino Religioso da Rede Municipal em Recife?

(EM 1) DR2: Os meninos gostam dessa matéria né, ensino religioso, e de uma certa forma, faz com que eles também reflitam sobre alguns valores... eu acho que é importante você ter uma formação e você poder olhar o outro em alguns

⁶⁰ Após a convocação inicial dos 16 docentes, foram contratados mais 16 profissionais, perfazendo as 32 escolas que tinham o EF anos finais, na ocasião do certame. Destes profissionais, apenas um ainda se encontra em exercício, mas na função de apoio técnico e pedagógico.

aspectos que...já que o currículo das outras matérias né, das outras disciplinas é bastante extenso, então no ensino religioso você tem essa brecha para abordar alguns relacionamentos, valores, eu acho isso importante.

(EM 2) DC2: Já li mais não tive o cuidado de estudar sobre ela, apenas passei uma leitura né, porque é necessário enquanto coordenador ler, mas não participei de nenhuma discussão ou de nenhuma elaboração dos projetos.

(EM 2) DG2: O que eu conheço é o que o professor trabalha em sala de aula né, então assim, a gente vê que ele não tem uma linha religiosa ou uma religião definida, mais eu acho que ele usa muito elemento da filosofia, da sociologia pra fazer esse tipo de trabalho dentro de sala de aula, sem ter uma orientação religiosa definida né.

Com exceção da docente em atuação na coordenação escolar na escola municipal 2, constata-se claramente que não existe o conhecimento da proposta, e nos chama atenção que a única profissional que teve acesso ao documento pontue a ausência de qualquer participação nas discussões que foram realizadas para a elaboração da proposta em vigor, deixando implícita sua discordância ainda que em forma de “justificativa” para o desconhecimento mais detalhado acerca do teor do documento. Tal realidade evidencia que, em sua maioria, os entrevistados desconheciam as proposições para o ER presentes no caderno da política para o EF, e, quando muito, discorrem de forma vaga e com base no senso comum acerca do que eles “supõem” que o documento deva tratar, o que corrobora, também, a ausência de formações continuadas quanto a esta temática, relatada anteriormente.

No fragmento abaixo, sobre a resposta à mesma questão acima, expressa por um dos docentes que atuavam na regência do ER na Escola Municipal 3, vemos que, além do não conhecimento da proposta, existe uma queixa quanto à ausência de recursos didáticos disponíveis na unidade escolar para a seleção dos recursos a serem utilizados na condução das aulas:

(EM3) DR5: É muito vaga porque a gente não tem assim, acervo na escola, a gente se depara com os conteúdos que vem na caderneta que a gente tem que falar, que a gente tem que abordar, agora a gente não tem meios dentro da escola pra... pra discutir, a não ser que a gente vá procurar artifício fora e já venha com o trabalho pronto de fora pra que seja abordado em sala.

Logo, a formação docente diversa da área de atuação, associada à ausência de uma política de formação continuada que promova o conhecimento acerca da proposta curricular para o ER na rede, impacta decisivamente na seleção dos conteúdos e recursos didáticos utilizados no cotidiano escolar, os quais acabam por expressar a percepção desta área do conhecimento enquanto instrumento de controle e modelagem comportamental, por meio de uma abordagem que não somente perpetua sua condição de indefinição, como legitima uma visão do saber de modo universal, incapaz de reconhecer a pluralidade de formas do

conhecimento no mundo, e portanto dos valores presentes no interior das mais distintas tradições culturais religiosas que incidem sobre a construção do meio social, por meio dos mais diversos atores, relegando o ER a uma posição subalterna. Esta realidade impacta diretamente na seleção dos conteúdos e recursos didáticos para a condução das aulas deste componente curricular conforme demonstraremos na categoria temática abordada no tópico a seguir.

3.5.2 A seleção de conteúdos e os recursos didáticos no ER

Na proposta de distribuição da grade curricular a ser abordada no âmbito do ER na Rede Municipal em Recife, encontramos o seguinte:

Os eixos específicos, os direitos e objetivos de aprendizagem, bem como os conteúdos do ER na Rede Municipal do Recife estão de acordo com a Resolução CEE/PE nº 5, de 9 de maio de 2006 (PERNAMBUCO. Conselho Estadual, 2006), que aponta que os conteúdos de ER devem observar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental... (RECIFE, 2015, p. 209).

Na sequência, são mencionados os pressupostos sobre os quais estes conteúdos devem estar subordinados, a saber, na concepção do conhecimento humano a partir de sua multiplicidade de forma e lugares, relacionando ciência e fé para que sejam vivenciadas de modo contextualizado e interdisciplinar. É mencionada, ainda, a compreensão da experiência religiosa como algo manifesto de forma plural em suas várias expressões: fontes escritas, orais, ritos e símbolos das tradições religiosas, bem como o reconhecimento dos principais valores morais e éticos presentes em cada tradição e seu valor para a promoção da vida e da dignidade na construção de uma realidade social mais justa e igualitária. No tocante à realidade brasileira, vemos a prescrição quanto à promoção da tolerância e do convívio respeitoso a partir da compreensão das várias manifestações religiosas presentes na sociedade brasileira (RECIFE, 2015).

Tais pressupostos não somente fundamentam, mas, sobretudo, situam pedagogicamente o ER como instância de promoção do conhecimento humano a partir da multiplicidade de experiências de transcendência, que deverão ser vivenciadas nos conteúdos distribuídos em cada eixo apresentado, nos quais é possível vislumbrarmos uma perspectiva descolonizadora, na medida em que, ao propor um trabalho educativo partindo da diversidade cultural, novos paradigmas são apresentados como possibilidade de construção do saber, rumo ao conhecimento das inúmeras tradições religiosas, cuja abordagem antropológica e cultural, possibilita o alcance de uma dimensão socioeducativa da religião, que passa agora a considerar o hibridismo e a complexidade, conforme apontado por Fleuri (2015).

As possibilidades de descolonizar não somente o poder, mas o saber e o ser, redimensionando o modo de vida no interior das antigas colônias, é apontado por Fleuri (2015) como uma tarefa possível, e necessária, capaz de potencializar a dimensão estética da educação, redefinindo não somente os modos de educar, mas sobretudo, reorientando os processos de formação dos profissionais da educação, superando a antiga postura catequética que perdurou durante tanto tempo na condução desta disciplina, rumo à construção de uma nova perspectiva do fenômeno religioso.

Diante do exposto, questionamos de modo específico os docentes que atuavam na regência do ER, bem como os que atuavam na coordenação das 3 escolas, sobre os conteúdos por eles considerados essenciais para serem trabalhados no âmbito do ER, objetivando identificar por meio das respostas quais eram as concepções destes acerca do que acreditavam ser mais significativo quanto à vivência desta área do conhecimento no cotidiano escolar, a fim de verificarmos o quanto se aproximavam ou se distanciavam da perspectiva descolonizadora proposta teoricamente nos eixos curriculares postos no caderno da política de ensino da rede.

Nos trechos das entrevistas abaixo, a concepção do ER como sendo a presença da religião como a instância de incentivo dos valores morais capazes de promover uma “contenção” da violência ajudando as crianças e os jovens a terem limites, fica evidente nas respostas dadas, tanto dos docentes regentes quanto dos coordenadores, o que comprova a análise de Junqueira (2015) sobre a permanência de fatores associados a uma concepção de que a associação da religião com a educação serve para exercer este tipo de controle moral ligado à antiga questão catequética que marcou a prática educacional dos colonizadores europeus:

Entrevistador/pesquisador: Que conteúdos você considera essenciais para serem trabalhados nas aulas de Ensino Religioso?

(EM1) DR1: Primeiro conhecimento dos termos né, da nomenclatura, dos conceitos, religião, religiosidade, fé, todos esses conceitos envolvidos eu acho importante que eles tenham conhecimento, depois as religiões em si, eles conhecerem. No caso da gente aqui no Brasil, as predominantes aqui no Brasil em especial e a questão de trabalhar **valores** né... a questão histórica das religiões né é muito importante.

(EM2) DR2: **Ética** na religião, isso aí eu acho que é um dos conteúdos mais importantes, porque através da **ética** é que você tem a possibilidade de sensibilizar, que todas as religiões são importantes né, independentemente de que matriz religiosa ela seja, e com isso focar principalmente no respeito as religiões, a liberdade e o respeito de cada religião.

(EM1) DC1: Relações sociais

(EM3) DC3: Em religião além da fé da esperança da humanidade da fraternidade, eu boto muito os **conceitos éticos**, os **valores éticos** onde a pessoa tem que respeitar o próximo, tem que ajudar tem que... tem que ser

honesto... a honestidade a forma ética mesmo da pessoa que eu acho que abrange esta parte de religião, porque **quando você acredita numa coisa boa, em um ser maior, você se torna uma pessoa melhor**, e você pra se tornar uma pessoa melhor é preciso que você aprenda certos conteúdos que a religião te dá parâmetros para isso (grifo nosso).

Nos extratos acima, vemos refletidas as várias concepções que marcaram o ER ao longo de sua sinuosa trajetória no sistema educacional brasileiro, conforme já explicitado no quadro 3, onde os modelos, confessional, interconfessional e o mais recente, inter-religioso, ainda oscilam quanto à sua presença em meio à vivência desta disciplina. Tal situação explica ainda a presença da religião no espaço escolar, tanto como função disciplinadora, por meio de conteúdos, conceitos e conhecimentos que promovam uma postura ética capaz de orientar as escolhas dos estudantes, quanto uma função de promoção do desenvolvimento religioso, por meio de um despertar da religiosidade, através da abertura dinâmica ao sentido mais profundo da existência, conforme pontua Junqueira (2015), tal como expressa a coordenadora da escola 2:

DC2: Orientação sobre todas as religiões ou igrejas, seitas. Discussões sobre os fundamentos filosóficos das religiões e cada aluno se posicionar diante das escolhas que eles devam fazer ou ocorreram.

Deste modo, observamos que apesar da ausência de formação específica para lecionar no ER e da falta de recursos disponíveis nas escolas para trabalhar as temáticas propostas na grade curricular atual, o predomínio dos conteúdos selecionados para serem abordados pelos docentes em sala dizia respeito ao histórico das diversas tradições religiosas, sempre voltado para o desenvolvimento dos valores morais e éticos, cuja fonte, de modo predominante, era a internet, conforme podemos verificar na fala dos docentes que atuavam na regência do ER na Escola 1:

Entrevistador/pesquisador: Que materiais são utilizados para planejar as aulas de Ensino Religioso?

(EM1) DR1: **Internet é meu material mais/como eu não tenho formação na área, eu uso muito a internet**, mais eu usei também um material da Fundação Roberto Marinho, eu me baseei também, é um material de um programa que eles têm chamado sagrado, que tem bastante coisa, bem interessante... vídeos também da fundação.

(EM1) DR2: É, a gente segue um parâmetro curricular né que já é fornecido pela prefeitura, a gente tenta seguir isso, é... mais aí a gente traz textos, **vídeos**, eu particularmente, **eu gosto muito de usar vídeos**, porque os vídeos, eles trazem o contexto mais... também a imagem prende muito as crianças na hora de ter uma compreensão melhor do conteúdo (grifo nosso).

No quadro de aulas do ER observadas, destacamos nesta mesma unidade escolar as aulas ministradas pela DR1, nas quais foram trabalhadas questões relacionadas às virtudes (em contraste com os chamados pecados capitais), bem como a aula ministrada no dia 24/11, na escola 3, pelo DR5, na qual a abordagem do tema da violência foi a partir de situações nas quais se pontuou, sobretudo, a ausência de valores éticos e morais como a principal causa dos principais tipos de violência, e pouco destaque foi dado à questão religiosa para além desta relação, exceto pelos casos de intolerância religiosa, rapidamente mencionados.

Quadro 6 - Aulas do ER observadas

OBSERVAÇÕES DE AULA DO ENSINO RELIGIOSO⁶¹

Escola	Docente	Data	Turma	Conteúdo	Recurso didático	Fonte de pesquisa
1	DR1	09/11/2016	8º ano A e 9º ano A – turno da manhã	7 pecados ⁶² capitais X 7 virtudes	Textos transcritos no quadro para discussão e orientação para a elaboração de cartazes a respeito do tema	Internet
1	DR1	07/12/2016	8º ano A e 9º ano A – turno da manhã	7 pecados capitais X 7 virtudes emocionais	Filme: “A corrente do bem” – Instruções no quadro para a exibição do filme e proposta de intervenção na comunidade local dos estudantes: Projeto a corrente do bem	Internet
2	DR3	03/11/2016	9º anos A / B – turno da tarde	Conceitos de Deus	Texto transcrito no quadro e questões dirigidas para resposta/discussão	Livro: “Todos os jeitos de crer” – Ed. Ática.
2	DR3	10/11/2016	8º ano B – turno da tarde	A liberdade humana (tradição judaica)	Texto transcrito no quadro e questões para responder/discutir	Livro: “Todos os jeitos de crer” – Ed. Ática.
2	DR3	10/11/2016	9º ano A / B – turno da tarde	Espiritismo – relações entre religião e educação	Texto: “ <i>um colégio diferente</i> ” – transcrito no quadro/questões para responder e discutir	Livro: “Todos os jeitos de crer” – Ed. Ática.
2	DR3	24/11/2016	8º ano B turno da tarde.	Culto ao corpo	Texto transcrito no quadro e questões para responder/discutir	Livro: “Todos os jeitos de crer”, Ed. Ática.

⁶¹ Em cada unidade escolar, foram observadas cerca de 3 aulas por docente, com exceção do docente em regência DR2, cujos horários chocavam com os da escola municipal 3, de modo que optamos por observar os dois regentes lotados lá. Em virtude das inúmeras paradas pelos mais variados motivos (paralisação, assembleias, jogos internos e semana de provas), os dias de observação foram alternados.

⁶² Observamos que a docente utilizava bastante elementos da psicanálise para estabelecer ligações com os temas abordados e, por vezes, denominava os 7 pecados como sendo na verdade “vícios” emocionais os quais eram passíveis de serem trabalhados por todos, em busca de superação e desenvolvimento das virtudes necessárias ao bom convívio social e ao bem-estar emocional de cada um dos estudantes. Tal postura condiz com a sua área de formação em Psicopedagogia e Psicanálise clínica (curso livre e mestrado incompleto).

3	DR4	04/11/2016	9º ano B/ 8º ano B turno da tarde	Espiritismo	Tempestade de ideias no quadro sobre o que é o espiritismo/ questionário com tópicos sobre as ideias acerca de religião, seita, possibilidade de comunicação entre vivos e mortos.	“O livro dos Espíritos” – Allan Kardec
3	DR4	18/11/2016	9º ano B/ 8º ano B turno da tarde	Mediunidade	Documentário: Espiritismo, Psicografia, cura espírita	Vídeo: Profissão Repórter (internet)
3	DR4	24/11/2016	9º ano B/ 8º ano B turno da tarde	Mediunidade	Discussão sobre o vídeo da aula anterior/ Texto: O que é o Espiritismo? Transcrito no quadro/ Pesquisa solicitada aos estudantes.	“O livro dos Espíritos” – Allan Kardec
3	DR4	01/12/2016	9º ano B/ 8º ano B turno da tarde	Espiritismo	Entrega dos trabalhos de pesquisa e correção: tópicos abordados: Características do espiritismo, o que é, como surgiu, no que acreditam os espíritas?	Internet e textos extraídos do Livro dos Espíritos de Allan Kardec
3	DR5	08/11/2016	8º ano A (turno da manhã)	Intolerância Religiosa	Debate em círculo sobre o que seria a intolerância religiosa e como combatê-la.	Tema da redação do ENEM - 2016
3	DR5	29/11/2016	8º ano A (turno da manhã)	Violência	Tempestade de ideias sobre os tipos de violência: infantil, sexual, contra a mulher, verbal, religiosa.	Internet (casos de violência registrados na atualidade)

Diante da dificuldade enfrentada pelos regentes com relação à ausência de formação inicial e/ou continuada para o exercício da função docente no ER, a seleção dos conteúdos obedeceu um critério mais “intuitivo” do que operacional, tal como nos foi relatado pelo DR4, em uma de nossas conversas durante a observação de aula no dia 01/12, onde este afirmou que preferiu seguir na direção oposta à tradição hegemônica (cristã), optando por abordar conteúdos relacionados à intolerância acerca das tradições que eram alvo do preconceito dos meninos, justamente por serem desconhecidas deles, algo que, em sua visão, estava crescendo de forma preocupante no nosso meio social.

Apesar dos registros de aula deste mesmo docente apontarem para a abordagem de uma tradição oriunda dos preceitos cristãos (Espiritismo), este nos esclareceu que o trabalho ao longo do ano letivo havia sido realizado por meio de blocos temáticos, montado também a partir da curiosidade dos estudantes, uma vez que ele havia realizado uma pesquisa entre estes para certificar-se tanto de suas confissões religiosas, quanto dos temas que mais interessariam a estes serem abordados.

Embora não escondesse sua simpatia pelas tradições orientais, ele se esforçava por abordar o que havia sido planejado, e a facilidade quanto à abordagem do espiritismo se devia principalmente à formação familiar, apesar dele relatar sua não adesão a esta tradição no momento da entrevista que com ele empreendemos.

Dentre todos os docentes em regência observados, o DR4 se destacou por ser o único a relatar uma formação mais próxima à área do fenômeno religioso, por meio de uma especialização em Artes, onde houve uma abordagem voltada para as suas interfaces com a religião. Todavia, assim como os demais regentes no ER, ele deixava clara a distinção entre o que estava previsto como conteúdos curriculares a serem abordados no diário de classe online, e os efetivamente trabalhados em sala de aula.

Este cenário evidencia a escola enquanto local cujo cotidiano singular se manifesta por meio de uma cultura própria de cada unidade, onde complexos mecanismos se revelam, conforme nos aponta Ferreira (2007), de tal modo que as características de cada escola estão para além das formas convencionais de organizar, programar e operacionalizar o currículo. Em consonância com as ideias de Certeau (1994) sobre o cotidiano escolar, os autores nos mostram que as práticas cotidianas que emergem do dia a dia das escolas, longe de reproduzirem mecanicamente as orientações oficiais, “estrategicamente” elaboradas fora daquele ambiente, as unidades escolares são os locais onde estas orientações são reelaboradas e reconstruídas pelos atores envolvidos em cada contexto, que acabam por “fabricar” novas realidades, formadas tanto por suas trajetórias pessoais, como pelas experiências adquiridas no decorrer do exercício da sua profissão.

Deste modo, direcionamos nosso olhar para a fabricação das diversas realidades que marcavam o contexto escolar e extraescolar, procurando observar a “margem de manobra” entre o pensado e o vivido, tal como colocado por Ferreira (2007), buscando compreender que estas margens nada mais são do que as “brechas” abertas pelos sujeitos que compõem o cotidiano escolar por meio de sua criação própria, uma vez que é a partir desta compreensão que podemos perceber a correlação entre as “estratégias” e as “táticas”⁶³ fabricadas pelos diversos sujeitos que nele se encontram.

Dada à sutileza da fabricação das “táticas”, cujo mecanismo envolve uma espécie de estratagem conforme apontado nas discussões de Ferreira (2007), observamos que, tal como ela nos mostra, os regentes que atuavam na docência não executavam as orientações oficiais da

⁶³ Segundo Ferreira (2007), ancorada nas ideias de Certeau (1994), as “estratégias” seriam as leis, normas e conceitos elaborados fora do ambiente escolar (a exemplo da grade curricular da política de ER), enquanto as “táticas” consistem na ação calculada daqueles que se encontram fora de seu campo e lugar próprios, que por meio de suas reelaborações e ressignificações fabricam o cotidiano materializado na escola.

rede municipal de ensino em Recife no que diz respeito à vivência didática do componente curricular do ER, revelando assim as diferenças entre o saber profissional ou científico, ou seja, entre o acadêmico e aquele que se concretiza de forma efetiva na prática de sala de aula, local onde se dão as transformações em função das exigências do trabalho “aqui e agora” (FERREIRA, 2007).

Estes aspectos relacionados ao saber docente são também mencionados por Perrenoud (1993), quando ele afirma existir na prática cotidiana do professor um movimento oscilante entre a improvisação regulada e uma rotina, cuja complexidade a mera racionalidade técnica não pode dar conta, uma vez que este movimento só pode ser plenamente compreendido a partir da mobilização de diversos tipos de saber que se inter-relacionam e promovem a prática docente.

Todavia, a despeito da realidade observada, as peculiaridades envolvidas no que tange ao trato da questão religiosa exigem um cuidado para além da mera ressignificação ou fabricação de práticas docentes quanto a ignorar ou privilegiar determinados conteúdos, sob o risco de não concretizarem uma formação pautada na construção da democracia e justiça social, tal como nos aponta Fleuri (2015), uma vez que a formação cidadã implica o desenvolvimento dos princípios da tolerância, da reciprocidade e do civismo, através do enfrentamento educativo dos frequentes focos de tensão relacionados à diversidade cultural e religiosa que se apresentam no espaço escolar, em direção a uma convivência mais solidária e voltada para as questões comuns e que atingem a todos, a exemplo da crise ambiental que ameaça a sobrevivência da humanidade:

Do ponto de vista do encontro entre cosmovisões religiosas, as relações interculturais podem apresentar uma dimensão profundamente dramática e sócio-culturalmente trágica. As diferenças religiosas, ainda são muito frequentemente fontes de tensões e incompreensão e de discriminação (FLEURI, 2015, p. 42).

Ultrapassar esta situação envolve não apenas o reconhecimento da complexidade do fenômeno religioso, mas, sobretudo, a compreensão da sua importância como área de conhecimento para uma formação integral, e cidadã, cuja prática envolve a problematização por meio do diálogo, capaz de ir além dos dispositivos disciplinares que marcam a condução educacional de modo geral, e o ER mais especificamente, dada sua forte vinculação com o passado colonizador, onde a primazia de uma concepção tradicional religiosa católica, marcada pelo espírito da Contrarreforma, deu o tom de sujeição dos “gentios” por meio de sua “conformação disciplinar, moral e intelectual” ao contexto de dominação, conforme nos aponta Saviani (2013). Mais do que “conformar” ou “modelar” comportamentos, as tradições

religiosas adentram o espaço escolar por meio do ER, subsidiado metodologicamente pelas Ciências da Religião numa perspectiva descolonizadora, que não significa rejeitar ou promover quaisquer tradições em detrimento das demais, o que se aplica ao cristianismo trazido pelos colonizadores europeus em suas diversas expressões.

Destacamos, ainda, a necessidade de compreender a pertinência do ER como área do conhecimento, numa perspectiva educacional de formação da cidadania e para a superação das marcas da colonialidade e do eurocentrismo que ainda se fazem presentes no cotidiano de nossas escolas, de modo que, cientes deste desafio, procuramos compreender como os docentes em suas mais diversas funções no espaço escolar percebiam o componente curricular ER, quanto à sua validade para a formação discente.

3.5.3 A pertinência do ER na formação discente

No caderno da política de ensino da Rede Municipal em Recife, encontramos na seção referente ao componente curricular ER sete evidências acerca da pertinência desta área do conhecimento para a formação discente, das quais destacamos os principais trechos presentes no tópico dos fundamentos teóricos para o ER:

[...] o fenômeno religioso está presente nas decisões existenciais e nos debates públicos, movimentando grandes contingentes humanos em contextos complexos e multiculturais. Torna-se, então, necessária a compreensão das grandes linhas religiosas, como também das tradições minoritárias, ou emergentes, na formação das novas gerações, para que possam ter direito ao conhecimento do patrimônio simbólico-espiritual da humanidade, e ter clareza de suas escolhas (RECIFE, 2015, p. 207).

[...] Ensino Religioso (ER) na educação escolar, é um espaço privilegiado de fomentação de atitudes fraternas e comprometidas com a valorização da vida, em todas as suas esferas e a defesa dos valores humanos de todas as culturas (RECIFE, 2015, pp. 207-208).

Trata-se, assim, de um componente curricular, situado no âmbito da educação sistemática e formal, articulado com os princípios e fins da educação nacional, devendo contribuir para o pleno desenvolvimento do(a) educando e seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996, Art. 2º), promovendo a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores, que fortaleçam os vínculos familiares, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca, em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, Art. 32 apud RECIFE, 2015, p. 208).

O Ensino Religioso é tradução pedagógica de uma das áreas de conhecimento, dos estudos de religião, a integrar a base comum da Educação Básica, a qual é constituída por conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, compreendidos como essenciais ao desenvolvimento das habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica, 2010, Art. 14 apud RECIFE, 2015, p. 208).

Deste modo, podemos observar que existe o reconhecimento acerca da importância do ER e da sua pertinência quanto à abordagem do fenômeno religioso, enquanto componente indispensável para a formação dos estudantes, refletindo assim, não somente o que está estabelecido no âmbito da legislação nacional, mas, também, a construção gradativa desta percepção conforme já mostramos no tópico inicial desta análise ao enfocarmos a proposta preliminar da política de ensino, elaborada no ano de 2002.

Os objetivos de aprendizagem, distribuídos nos três eixos curriculares propostos, também refletem esta compreensão, conforme podemos constatar na grade curricular (APÊNDICE 4) e, embora ainda não traduzida por meio de ações específicas de uma política de formação continuada para o ER na rede, já fornecem os subsídios para que as futuras ações a serem implementadas tenham como base a compreensão acerca da importância desta área do conhecimento para uma formação cidadã e integral, capaz de construir uma sociedade mais justa e solidária por meio do conhecimento das diversas tradições religiosas e suas contribuições para a formação da sociedade, com seus livros sagrados, símbolos e códigos em geral.

Ao buscarmos apreender a visão dos docentes quanto à importância do trabalho com o ER, questionamos a todos, independentemente da função exercida em cada uma das 3 escolas, se consideravam o ER capaz de proporcionar alguma contribuição à formação dos estudantes, identificando não somente aproximações e distanciamentos quanto ao que está proposto, mas visando entender de que forma as distintas visões estavam relacionadas com suas trajetórias pessoais, que se refletiam nas práticas em sala de aula (no caso dos regentes) e nas orientações e suporte ao trabalho docente (no caso dos coordenadores e gestores), além de procurarmos identificar traços da colonialidade ainda presentes em suas concepções.

Entre os docentes que atuavam na regência do ER, selecionamos os trechos de entrevista de um representante por escola, a fim de exemplificarmos a percepção destes sobre a validade desta área para a formação discente:

Entrevistador: O Ensino Religioso proporciona alguma contribuição à formação dos estudantes?

(EM1) DR1: Sim formação *ética*, informação também né cultural e de todos os níveis assim pra que eles possam ter menos preconceito né.

(EM2) DR3: Proporciona, porque a gente aborda a auto-identidade do aluno e também princípios, amor, é... sobre amizade, então *abordam alguns valores*. Porque eu acho que a sociedade hoje em dia tá meio esquecida e carente.

(EM3) DR4: Olha na minha visão ele colabora pelo seguinte, primeiro que a religião é uma dimensão muito presente ainda no ser humano, nas relações humanas, a gente está vivendo um período de muita intolerância, é... em alguns momentos na religião está havendo muito comércio, religião hoje em dia pra algumas pessoas, é como comércio. E eu acho que religião contribui porque é uma forma de autoconhecimento né, é uma forma de você se

conhecer, e tudo que a gente tem hoje, e se pegar ciência, tudo que a gente aprende na escola tá voltado pro exterior, o exterior das coisas, a gente aprende sobre as coisas, e eu acho que religião, apesar de ter algo cultural a gente aprende um pouco sobre o ser humano né, sobre a gente mesmo (grifo nosso).

Novamente, percebemos um enfoque nos aspectos da formação de valores éticos e morais como sendo a principal justificativa para a presença do ER na formação discente, com destaque, ainda, para a promoção do autoconhecimento pontuado nas falas de dois dos entrevistados. Estes aspectos se repetiram nas demais falas, tanto dos outros regentes como dos coordenadores e gestores, conforme exemplificamos nos trechos abaixo:

(EM1) DC1: Sim, com relação a **ética, mudança de comportamento**, é... visualização de de... equilíbrio nas relações sociais, eu acredito que o ensino religioso proporciona isso, porque tem uma visão mais holística né.

(EM1) DG1: Não só como estudante, mais como cidadãos né, é... eu acho que quando o indivíduo ele tem uma religião, ele se comporta de um modo diferente, ele *quando acredita em algum ser que deu origem a tudo na vida aí o comportamento dele é diferenciado.*

(EM2) DG2: Na realidade, eu acredito que independente de ser estudante ou não, a orientação religiosa, ela deve ser dada é... pra todos os jovens, eu acredito que o ensino religioso, ele na escola, ele não é tratado como uma orientação, mais que a partir dele é..., *aquele jovem, aquele adolescente que ainda não tenha a sua questão religiosa definida, ele possa se interessar por alguma ou até mesmo assim, as vezes a família tem uma orientação religiosa, mais tem um que não tem, e de repente a aula de religião pode fazer com que ele diga “é, realmente, eu preciso participar mais onde meus pais frequentam ou eu preciso verificar uma outra opção” Entende?* Então eu acredito que seja assim. Ela não... não direcionar, mais ela mostrar uma visão geral, opção é... as religiões que se praticam.

(EM3) DG3: Acredito que sim, eu acredito. Eu acredito que as crianças/ *a criança ou adolescente ele tem que ter esse direcionamento* ou pelo menos tomar consciência, ter conhecimento das distintas religiões né (grifo nosso).

Com exceção da coordenadora da escola municipal 2, que não deu maior ênfase à formação de valores ou comportamentos socialmente desejáveis como principal contribuição do ER para a formação dos estudantes, vemos de modo explícito nos trechos em destaque nas falas como o entendimento acerca do ER e do trabalho com esta área do conhecimento está ligado à concepção de religião como *Religare* = Religar, cuja ênfase, segundo Holmes e Palheta (2015), era tornar as pessoas mais religiosas, estimulando os educandos à religiosidade e ao trabalho pastoral, numa proposta de “saber em relação”, partindo das múltiplas relações sociais, políticas, econômicas e ideológicas de modo que os conteúdos eram principalmente de vivência religiosa, conforme expresso na antiga Lei n. 5692/71.

Vale lembrarmos que, no contexto em que foi forjada a referida lei, durante a ditadura militar, tais aspectos foram fusionados a uma perspectiva de controle comportamental, visando à manutenção do regime vigente, uma vez que a esta concepção do ER, soma-se a introdução de disciplinas como Educação Moral e Cívica em seu artigo 7º, e no parecer 540/77 vemos a expressão desta visão da época nos objetivos propostos para o ER desta época:

Os progressos científicos e técnicos, o desenvolvimento econômico, as melhorias nas condições de vida constituem, sem dúvida, elementos positivos de uma civilização. Mas devemos lembrar-nos do que não são, nem podem ser, valores supremos... Observamos com amargura que, nos países economicamente desenvolvidos existem não poucos homens em que se foi extinguindo e se apagou, ou se inverteu, a consciência da **hierarquia de valores...**

Os valores do espírito descuram-se, esquecem-se ou negam-se; ao passo que os progressos das ciências e técnicas, o desenvolvimento econômico e o bem-estar material se apregoam e defendem como bens superiores a tudo e são até exaltados à categoria de razão única da vida. Esta mentalidade constituiu um dos mais deletérios dissolventes na cooperação que os povos economicamente desenvolvidos prestam aos povos em fase de evolução; *estes*, por antiga tradição, não raras vezes conservam ainda viva e operante a consciência de alguns importantes valores humanos" (grifo nosso) (BRASIL, CFE, 1977).

Ao destacar as palavras do Papa João XXIII, o documento expressava os traços do catolicismo onipresente na perspectiva do ER, ainda que, neste mesmo período, possamos destacar a introdução de outros credos e confissões religiosas. Mesmo com o entendimento de que a educação integral era formada pela união entre a família e a escola, cabia ao ER explicar o sentido da existência e conduzir os educandos a uma vida “harmoniosa”:

É sentido da vida buscado de modo condizente com a dignidade de pessoa humana e a sua natureza social, mediante liberdade de escolha que fica assegurada pela matrícula facultativa ao aluno e o oferecimento do ensino de vários credos.

Não cabe aos Conselhos de Educação nem às escolas estabelecer os objetivos do ensino religioso nem seus conteúdos. Isto é atribuição específica das diversas autoridades religiosas (BRASIL, CFE, 1977).

A manutenção das diversas organizações religiosas na organização e fixação dos objetivos do ER manteve por muito tempo a perspectiva interconfessional, cujos traços ainda podem ser observados nas falas acima, onde o gestor da escola 1 evidencia sua crença na relação direta entre o “crer” e o “ser”, como herança da interconfessionalidade ainda presente no ER no currículo, aspectos que evidenciam os traços da colonialidade do saber e do ser que se inter-relacionam de modo inconsciente, tendo em vista o caráter subjetivo desta situação que marca os países periféricos como o Brasil. Neste contexto, a ênfase recai para o que já está consagrado

como valores universais a serem implementados ou de alguma forma “promovidos” na área de ER, o que, longe de proporcionar a necessária problematização dos conteúdos relacionados às mais diversas tradições e suas contribuições na formação do patrimônio histórico, antropológico e cultural que forma a sociedade onde estamos inseridos, acabam por reduzir sua vivência aos antigos modelos de “conformação” e modelagem comportamental estabelecidos pela herança eurocêntrica de nossa colonização, conforme já mencionamos.

Embora destacando os mesmos aspectos, já mencionados pelos sujeitos anteriormente entrevistados, a coordenadora da escola 3 deixa clara a sua dificuldade em orientar pedagogicamente os docentes que atuam na regência do ER, especialmente em função da formação inicial diversa (tanto dela, quanto dos docentes em atuação) e de posições políticas que, em sua opinião, acabam por direcionar um enfoque que não contempla o que seria essencial para esta área do conhecimento:

(EM3) DC3: Bom o ensino religioso aqui é bem defasado porque o professor que colocaram aqui pra complementar a carga horária dele é um professor de artes então ele dá algumas coisas mas ele não dá o essencial mesmo e não tem como eu força-lo a dar até porque ele por ser muito esquerdista, (digo logo a verdade ele é muito esquerdista) então ele parte muito pro outro lado da religião então ele dá do jeito que ele pode dar agora se fosse dado realmente o ensino religioso iria contribuir muito para os alunos tanto a questão de ética de humanidade de humildade de compaixão de ajudar ao próximo ia contribuir muito

Curiosamente, a coordenadora em questão deixa claro em uma de nossas conversas durante nossa permanência no campo seu posicionamento político de linha também mais à esquerda (progressista), todavia, destaca o que classifica como sendo um exagero do mesmo posicionamento, que seria o responsável pelo entrave à consolidação do ER de modo que contemplasse uma formação voltada para os valores éticos e morais, que, na sua visão, seriam o foco do trabalho com este componente curricular.

A ambiguidade entre o ER como orientação e simples meio de conhecimento acerca das distintas religiões, expressa de forma geral nas falas acima, e especificamente na fala do Gestor da escola 2, demonstram o percurso ainda sinuoso deste componente curricular, cuja regulação por parte do poder público ainda carece de maiores iniciativas quanto ao esclarecimento deste, também como instância de problematização dos que se declaram sem religião, público que precisa ser contemplado como parte da diversa clientela que compõe as escolas públicas. Em outras palavras, Emerson Giumbelli (2011) destaca esta situação como sendo um importante ponto a ser considerado ao pensarmos o ER, tendo em vista que, embora ele seja visto como parte da formação cidadã, a ideia do componente religioso como sendo primordial para a constituição do sujeito cidadão concretiza uma aproximação problemática: “aproxima-se de

vetores que pretendem limitar um princípio inclusivo em uma interpretação excludente”. Isto não significa desconsiderarmos a contribuição inegável dos aspectos religiosos para a formação cidadã, mas contribui para repensarmos posturas dos agentes religiosos, e no nosso caso em específico, escolares.

Por outras palavras e de modo mais assertivo, Cunha (2016) aponta para o que considera problemático quanto à presença do ER na grade curricular, considerado por ele uma espécie de “colonização” da escola pública pelas religiões majoritárias do cristianismo, cuja disputa pela hegemonia torna a escola no interior de um estado “laico” uma “arena” movida a conflitos, cujo fim último seria introduzir na educação os antigos elementos cristãos associados à ideia de regeneração que ao longo da história educacional brasileira fusionaram-se à perspectiva da formação moral e cívica que marcou o regime militar. Em sua análise, tal situação gerou uma prática de inculcação de valores reacionários, cujos efeitos permanecem na atualidade, por meio de uma compreensão da religião como “panaceia” capaz de curar todos os males.

Em que pese sua clara posição contra a presença do componente religioso no currículo da escola pública e laica, as análises de Cunha (2016), assim como as de Emerson Giumbelli (2011), demonstram o que podemos situar como sendo os traços da herança eurocêntrica que se perpetuam por meio da colonialidade do saber e do ser nas escolas brasileiras, por meio de concepções e práticas que revelam uma percepção errônea deste componente curricular, tanto quanto à sua validade, como quanto à sua pertinência, que não diz respeito à modelagem comportamental ou doutrinação religiosa, situações ainda presentes no interior de muitas escolas, como resultado da falta de regulação nos sistemas públicos de ensino.

Embora discordemos de Cunha (2016), quanto à impossibilidade de contribuição do componente ER para somar-se às demais áreas na construção de uma educação mais justa e igualitária, consideramos válido seu alerta quanto aos perigos de transformar-se em uma imposição de práticas religiosas no âmbito escolar, o que somente acirraria as diferenças e silenciaria as vozes dos que se encontram minoritariamente neste espaço, a exemplo dos adeptos dos cultos de matriz afro-brasileira, por ele citados, ou dos evangélicos, sobretudo neopentecostais, que formam boa parte da clientela das escolas públicas brasileiras, além dos agnósticos, ateus ou simplesmente sem religião, conforme já mencionamos.

Embora reconheçamos a contribuição do ER para a formação de valores éticos de expressão universal, capazes de promover a união em busca de questões para as respostas acerca do que angustia igualmente a todos sem distinção, tais como a sobrevivência da vida no planeta e as formas de convivência pacífica em meio à diversidade, a pertinência do ER a partir das Ciências da Religião consiste em promover o conhecimento acerca das lições de sabedoria sobre a vida, presentes nas mais diversas tradições religiosas, e não somente nelas, uma vez que

“A laicidade de nossos tempos denota uma posição de neutralidade e isenção política e filosófica perante a religião, que se traduz em respeito por todos os credos e inclusive a ausência deles” (ARAGÃO; VICENTE, 2015, p. 11).

Deste modo, podemos perceber que diante dos pressupostos atuais para a vivência do ER é preciso ultrapassar a compreensão deste como instância reguladora de comportamentos socialmente desejáveis, tendo em vista que sua presença no espaço público escolar reflete, para além dessa função, trajetórias de vida, sabedorias e identidades nem sempre respeitadas em sua condição de existir, tornando a religião alvo de constantes tensões no ambiente escolar, além de espaço para a manutenção de perspectivas de subalternização e silenciamento das minorias, a despeito das recomendações em direção à descolonização curricular presente nos pressupostos teóricos deste componente curricular, conforme discutiremos no eixo temático a seguir, onde também enfocaremos os deslocamentos provocados na tradição cristã, como resultado da problematização proposta pelo campo de estudos pós-coloniais.

3.6 A religião no espaço público escolar e a descolonização curricular

Ao discutir a presença da religião no espaço público em geral e na escola de modo mais específico, Giumbelli (2011) destaca o complexo mecanismo envolvido na linguagem do Direito que prevê o ER como matéria constitucional e a realidade das escolas brasileiras em geral, e, mesmo partindo das situações encontradas nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, aponta para questões comuns a todo território nacional, em função, sobretudo, da descentralização que marca o processo de normatização e implementação do ER.

Dentre os questionamentos levantados por ele, destacamos as conceituações de laicidade que permeiam as discussões envolvidas quanto à presença ou ausência do componente religioso como matéria dos currículos escolares no interior de um estado laico, uma vez que a concepção de laicidade permanece alvo de ambiguidades nem sempre tão claras por parte dos principais atores envolvidos no processo educacional que se desenrola nas múltiplas ações que envolvem o cotidiano escolar.

Deste modo, discutiremos neste eixo as conceituações acerca da laicidade, religião e diversidade, presentes no espaço público escolar da rede municipal em Recife, a partir das formulações expressas e implícitas na fala dos entrevistados, buscando estabelecer ilações e contradições entre o que está proposto na política de ensino e o que foi por nós observado, de modo a compreender como se dá na atual conjuntura a implementação do ER de modo a contemplar a laicidade e diversidade cultural religiosa, conforme prescrita na legislação em vigor, para finalmente, localizarmos as repercussões da descolonização curricular e os

deslocamentos provocados na tradição cristã, não somente teóricos, mas sobretudo, os de ordem prática.

3.6.1 Símbolos Religiosos e a diversidade manifesta

Segundo Lana Fonseca (2015), ao longo da história da humanidade, é possível localizarmos um movimento contínuo de deslegitimar a religião enquanto chave de compreensão hermenêutica da vida e do pensamento humano, em nome do conhecimento científico:

O ‘desencantamento do mundo’ – que representa o longo e gradual processo de deslocamento da religião da função de eixo articulador da vida sociocultural - reflete a ascensão da ciência moderna no papel de explicadora dos fenômenos naturais, deixando de lado as explicações sobrenaturais e nos revela apenas uma das faces do processo vivido pela sociedade latino-americana e sua relação com a religião (2015, p. 206).

Um exemplo desta realidade é a preservação dos valores éticos, estéticos e cosmológicos dos grupos minoritários, que, conforme ela mesma destaca em suas discussões, resistiram ao tempo e ainda se fazem presentes em nossa realidade. Portanto, é a partir das relações entre Ciência e Religião que precisamos compreender a presença dos aspectos religiosos na escola, tendo em vista que as múltiplas expressões religiosas que adentram o espaço escolar por meio dos estudantes e dos diversos atores que nela se encontram consistem numa realidade que requer uma discussão teórico-metodológica de construção de currículos que relacionem os saberes, a cultura e os conhecimentos dos sujeitos.

Por outro lado, são inúmeros os debates acerca da presença religiosa nos espaços públicos no contexto de um estado laico, sobretudo no que diz respeito aos símbolos, questão que divide juristas, professores e a sociedade em geral, tendo em vista a complexidade envolvida na compreensão destes a partir da lógica de neutralidade confessional ou pluriconfessional. No caso brasileiro mais especificamente, a prevalência da segunda opção, conforme já discutimos no primeiro capítulo, coloca a anterioridade do fato religioso ao fato político, o que acaba favorecendo a permanência dos símbolos religiosos, conforme apontam Diniz, Lionço e Carrião (2010).

Para além desta discussão, está o fato de que os símbolos religiosos estão associados à vida e às experiências religiosas:

No cotidiano de nossas vidas e, sobretudo, em nossas vivências religiosas, estamos imersos num universo de imagens e de símbolos e de outras representações, que adquirem determinados significados que dão sentido à

nossa existência, expressando e apontando para uma realidade invisível que (n)os transcende (KLEIN, 2006, p. 76).

Tal realidade revela a existência da relação entre as pessoas e suas histórias religiosas, suas vivências, pessoas de referência e perguntas existenciais que estão permeadas por símbolos, conforme Klein apontou nos resultados de sua pesquisa de doutorado⁶⁴. Reconhecendo a importância desta dimensão simbólica que transcende o componente curricular do ER, ele se refere ao processo educativo-religioso desenvolvido pela mediação dos símbolos presentes no cotidiano, reconhecimento também presente nos parâmetros curriculares para o ER, elaborado pelo FONAPER:

Favorecer a compreensão dos diferentes símbolos religiosos na vida e na convivência das pessoas e grupos, compreendendo que pela simbologia se expressa a ideia do transcendente de maneiras diversas nas experiências culturais e reverenciando as diferenças do outro (FONAPER, 1997, p. 47).

Na esteira desta proposição, encontramos no caderno da política de ensino da rede municipal em Recife evidências a respeito da importância do trabalho pedagógico no ER, com a tematização dos símbolos, tanto nos direitos de aprendizagem no Eixo “Tradições religiosas culturais” que prevê a identificação da função psicossocial da linguagem dos símbolos sagrados, como nos conteúdos previstos para o 8º ano, no eixo intitulado “Tempos e espaços das espiritualidades” (RECIFE, 2015, pp. 210-211).

Deste modo, interessou-nos averiguar de que formas a simbologia religiosa presente no espaço escolar era percebida e/ou compreendida pelos docentes no interior das escolas, evidenciando posturas quanto ao trato da diversidade naturalmente expressa por meio dos estudantes que nela se encontram, e para tanto, indagamos os mesmos a respeito desta questão, conforme destacamos abaixo:

Entrevistador/pesquisador: Você identifica símbolos religiosos no âmbito e no cotidiano da escola?

(EM1) DR1: Nunca observei, pode até ter, mais eu nunca observei.

(EM1) DR2: Não, não, não. Alguns alunos trazem crucifixo né, mais outro símbolo não.

(EM1) DC1: Aqui eu não percebi ainda, em outras escolas sim, geralmente tem um crucifixo, nas escolas onde o gestor, a equipe gestora é católica, geralmente a gente vê os crucifixos, as imagens né dos santos, geralmente tem.

⁶⁴ KLEIN, Remí. Histórias em jogo: rememorando e ressignificando o processo educativo religioso sob um olhar etnográfico. 2004. 315 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004.

Mais onde a escola é mais... menos definida a equipe gestora eu não percebo não, aqui não.

(EM1) DG1: Hum rum, claro, identifico bastante. É... na forma/na apresentação dos alunos, é... os pais que comparece na escola, eles é... fica bem claro as religiões deles e também nas atividades que são desenvolvidas na escola como pelos professores.

Embora ocupe um prédio cedido por instituição religiosa, cujo nome faz alusão à figura de um religioso de expressão católica, na escola municipal 1, observamos certa ambiguidade nas respostas dadas, tendo em vista que, embora os regentes e a coordenadora afirmem não perceber a presença dos traços característicos da simbologia de tradição cristã, o fato é que a partir do nome da instituição, ela está presente, ainda que não necessariamente seja algo visto ou percebido por estes, o que revela a naturalização da presença católica no ambiente.

Interessante observarmos a relação apontada pela coordenadora entre a religião professada pela equipe gestora e a presença dos símbolos religiosos de tradição católica, o que, no caso em tela, não se mostrou tão evidente mesmo com a fé católica professada pelo gestor da unidade, o único que afirma perceber a presença da simbologia religiosa no espaço escolar, principalmente pela “apresentação dos estudantes”, fato também evidenciado pelos docentes atuando em regência nas escolas 2 e 3:

(EM2) DG2: É, geralmente a gente percebe no comportamento de alguns alunos, principalmente nos evangélicos que eles...eles... É demonstram mais essa parte religiosa, se bem que eu costumo ver também que alguns alunos daqui, eles participam da igreja católica e apresenta também um crucifixo né, como os coroinhas que participam lá do movimento da igreja católica e os evangélicos também, cada um tem sua...

(EM3) DG3: Sim. Em questão de vestuário como a gente estava conversando, algumas meninas são caracterizadas por serem evangélicas devido as saias jeans né, o não poder entrar de calça ou não poder utilizar o short que a prefeitura fornece, porque a religião não permite. As aulas que os professores, principalmente de religião, eles desenvolvem dentro de sala de aula, tem sim essa questão de diversidade né.

Embora a vestimenta dos evangélicos não se constitua num “símbolo” propriamente dito, mas numa característica associada aos usos e costumes entre protestantes de expressão pentecostal, na ausência de outros elementos visuais, os trajés usados e a proibição quanto ao uso do uniforme fornecido pela rede municipal (especificamente as meninas que não podem usar short ou calça comprida) são as evidências mais relatadas acerca destes, ficando a simbologia de expressão católica restrita ao uso do crucifixo, nas situações relatadas e observadas. Segundo Klein (2006, p. 78):

A cruz aparece, portanto, como um símbolo religioso marcante no processo educativo-religioso das pessoas, presente na sua vida desde a sua infância, remetendo a momentos significativos vividos na família e na comunidade, representando e significando presença de Deus, fé, proteção e consolo.

Para além desta constatação, destacamos o que expressa Paula Montero (2006) acerca do catolicismo como linguagem de tradução universal para o que é considerado legítimo em termos religiosos na realidade brasileira, situação que se deve à combinação de fé em Deus e ritos civis, cuja hegemonia católica permanece inalterada, sobretudo por sua presença histórica na formação do estado brasileiro. Tal situação evidencia as marcas da colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme as discussões de Quijano (2005) e Grosfoguel (2010), dentre outros teóricos dos estudos pós-coloniais, na medida em que revelam o privilégio da tradição cristã estabelecida por meio da conquista e aculturação, relegando a cosmologia e os saberes dos demais povos nativos de então, e que hoje ignora o contributo das demais visões e saberes presentes no espaço escolar, representados pelos diversos estudantes com suas tradições culturais e religiosas. Isso explica a naturalização com que os relatos acerca de práticas rituais desta tradição (vistas como “símbolos”) ainda sejam tão frequentes no cotidiano escolar, a despeito da presença reconhecida de outras expressões religiosas, conforme o trecho das respostas à mesma questão acima:

(EM3) DR5: Eu... A escola, ela tem normalmente no início da... da... do dia letivo, a coordenação, ela faz a oração diária, não discriminando religião A, B ou C mais faz cada um, quem não adota o catolicismo faz a oração na sua... na sua crença, agora a escola tem, diariamente ela faz alusão a isso.

(EM3) DC3: Na escola em si não tem... o que gente identifica é assim digamos, antes na entrada a gente sempre **reza o pai nosso e o santo anjo a gente aí a gente reza tudinho** mas assim, a gente identifica em muitos evangélicos... então muitas usam saias outras não botam maquiagem, outras já botam demais, outras já falam em coisas feito sangue de jurema e a parte de umbanda, mas aqui acho que prevalece muito o evangélico (grifo nosso).

A ambiguidade revelada nas falas acima, onde afirma-se e nega-se a presença da simbologia religiosa presente no cotidiano escolar, revela a situação descrita quanto à presença hegemônica do catolicismo no espaço escolar, evidenciada logo na sequência, e é exatamente a partir do catolicismo que são localizados os evangélicos, enxergados a partir da relação de negação dos elementos desta tradição, seja pela vestimenta ou comportamento. Associado a isto, Mendonça e Filho (2002, p. 205) afirmam:

Há na sociedade brasileira um certo pensamento segundo o qual os protestantes são identificados pelo que não são ou não fazem: eles não fumam, não bebem, não dançam, não têm vida sexual extramatrimonial e não se vestem de acordo com a moda. Esse entendimento faz sentido, pois as Igreja

Protestantes brasileiras, surgidas do movimento missionário do século XIX, identificam a conversão ao evangelho com rejeição de uma cultura e a adoção de outros padrões culturais, aos quais elas associam formas de comportamento específicas presididas por uma disciplina rígida, exercida pela congregação local.

Nas falas dos docentes, não somente nas respostas a esta questão como em outros momentos a serem discutidos mais adiante, fica evidente esta percepção que, embora verdadeira, sobretudo quanto aos evangélicos de expressão pentecostal e neopentecostal, presentes em sua grande maioria nas escolas públicas, não dá conta de toda complexidade envolvida na categorização do ser protestante no Brasil de hoje, tendo em vista as múltiplas ramificações a que se convencionou denominar de “protestantismos”, conforme nos apontam Mendonça e Filho (2002), e na atualidade, como “evangélicos”, conforme o consenso a que se referendou como categoria abrangente desta tradição religiosa, segundo observa Clara Mafra (2001).

Para além desta realidade, está o imperativo legal de lidar com a diversidade, manifesta de forma mais visível por este segmento, mas também pela presença das demais tradições religiosas, o que não ficou evidente de forma clara na fala dos diversos profissionais, uma vez que no interior de uma mesma escola, as respostas acerca do questionamento sobre ações realizadas para o trato da diversidade religiosa variaram muito, conforme os trechos abaixo:

Entrevistador/pesquisador: Que ações já foram desenvolvidas para abordar a diversidade religiosa na escola?

(EM3) DR4: Não, não, não. Ação nenhuma, a gente nem teve tempo pra isso sem falar uma coisa também, eu acho que você está sabendo. A gente esse ano, teve uma reforma da escola e a gente passou muito tempo sem vir pra escola mais a gente não teve nenhum tipo dessa ação não. O que a gente teve mais próximo foi relacionado com capoeira, que foi uma ação que foi o ****⁶⁵ que é o vice diretor que fez, e aí a gente aproveitou para comentar um pouco e discutir um pouco sobre aquele processo né.

(EM3) DG3: Muitas/ Como eu já te falei, os eventos que são produzidos pela escola, as vivências em datas comemorativas que sempre a gente busca essa questão da religiosidade ou de outras características né, seja do índio, seja do negro. Trabalhamos também/nós temos um outro projeto que ele é vivenciado a noite, participam os integrantes da igreja batista aqui do**** né, então já entra a questão evangélica e é livre assim, eles nos dão apoio com psicólogos, fonoaudiólogos, é muito bom a noite. Fazem palestras contra drogas, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, nos dão um suporte muito bom... A cultura negra. A religião afro... E o catolicismo também/ O

⁶⁵ Para assegurar o anonimato, conforme previamente acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos participantes antes de cada entrevista, optamos por substituir as menções a nomes de pessoas ou endereços que possam identificar as escolas pesquisadas pelos asteriscos.

catolicismo também daqui da matriz do****, então eles vêm fazer trabalhos aqui com a gente. Aqui é um misto de religião, o que tu procurar aqui tem, eu acredito que não espírita, ainda a gente não tem/

Interessante observarmos que a gestora da escola 3 localiza o trabalho com as ações sociais desenvolvidas em parceria com grupos religiosos no espaço escolar como sendo a evidência de que a escola desenvolve ações voltadas à promoção da diversidade religiosa, sendo que o trato da diversidade consiste, sobretudo, na abordagem do fenômeno religioso em seus múltiplos aspectos, conforme estabelecem os principais pressupostos acerca da diversidade religiosa, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, para os conteúdos do ER, listados também na proposta da rede municipal em Recife, a exemplo dos trechos abaixo destacados:

[...] da concepção de conhecimento humano em suas diferentes formas; das relações entre ciência e fé; da interdisciplinaridade e da contextualização, como princípios estruturadores da organização curricular; [...] da compreensão das várias manifestações de vivências religiosas, presentes na sociedade brasileira, cujo conhecimento deve promover a tolerância e o convívio respeitoso com o diferente, e o compromisso sociopolítico com a equidade social em nosso país; [...] do reconhecimento da diversidade de experiências religiosas dos participantes do ambiente escolar, e das formas de diálogo, existentes entre as religiões e destas com a sociedade contemporânea (RECIFE, 2015, p. 209).

No tocante a esta orientação, não localizamos no projeto político-pedagógico da escola 3, onde o regente e o gestor apontaram respostas contrárias acerca da mesma questão, qualquer menção a ações voltadas para o trabalho pedagógico envolvendo a diversidade religiosa, nem mesmo no eixo intitulado Práticas Pedagógicas de inclusão.

Na escola 1, onde todos responderam de modo unânime sobre a ausência de ações envolvendo a comunidade escolar no trabalho sobre a diversidade, encontramos no plano de ação da gestão escolar⁶⁶, no tópico relacionado à missão da unidade escolar, a informação de que a mesma está comprometida com a qualidade do processo educativo, que visa à formação do cidadão crítico, sensível, consciente, justo e capaz de intervir politicamente na sociedade onde está, respeitando as diferenças e as diversidades sociais, étnicas, culturais e de gênero presentes em seu interior, e vemos que está implícita a questão religiosa no que tange a suas vinculações com a expressão cultural. Tanto as questões relacionadas à matriz afro-brasileira

⁶⁶ Na ocasião de nossa consulta, o documento estava sendo atualizado e por tratar-se de documentação interna, nos foi permitida apenas a consulta na própria unidade, onde realizamos anotações no diário de campo, pertinente ao nosso objeto de estudo.

como a intolerância religiosa aparecem nominalmente nas metas a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, todavia, até o momento da presente pesquisa as ações estavam restritas à sala de aula, conforme um dos docentes atuando em regência no ER:

(EM1) DR1: Não, ações efetivas assim fora da sala de aula, não. Só pedagógicas dentro do currículo mesmo da série.

Na escola municipal 2, encontramos o reconhecimento da diversidade como elemento chave para a efetivação da democracia na perspectiva teórica discutida por Edgar Morin (2011), citada no plano de ação da gestão, todavia, em nenhum local da proposta localizamos ações no sentido de proporcionar acesso à diversidade religiosa, embora as falas dos docentes da unidade revelem a ambiguidade quanto a esta compreensão na prática cotidiana da escola:

(EM2) DR3: Eu sempre abordo é... religiões como judaísmo, o hinduísmo, o budismo através de pesquisas, seminários, apresentações. Isso desde que eu entrei na rede, e os meninos ou eles apresentam ou eles fazem pesquisa escrita, já foi feita abordagem das duas formas... Toda escola não.

(EM2) DC2: O ano passado a gente teve algumas ações de trazer grupos religiosos pra escola, não no turno da... não ocorreu no turno da manhã e da tarde, eles ocorreram nos turnos da noite porque os alunos são adultos, então fica mais tranquilo pra gente trabalhar, então a gente convidou pessoas de várias religiões pra fazer debates na escola a noite, esse ano não foi feito essa ação.

(EM2) DG2: Não, não tenho lembrança né, o que a gente vê muito é... assim por exemplo, na comunidade católica acontece é... que eu acredito que seja em fevereiro, que é quando acontece a semana do padroeiro da igreja aqui perto, então tem a noite de determinadas entidades e o **** tem uma noite que a gente frequenta a igreja, leva um grupo dos católicos que se interessam claro né, e participam de uma missa lá, assim como tem grupos de mães ou o grupo dos idosos ou o grupo do terço dos homens, aí tem a noite do ****, aí a gente vai pra lá pra igreja, mais é a única manifestação, de dentro da escola a gente não...

Mesmo não constando no plano de ação da gestão, a coordenadora relata uma atividade voltada especificamente para o trabalho com a diversidade religiosa, com a presença de representantes de várias religiões, todavia, a ação que só ocorreu no turno da noite onde não são ofertadas turmas de 8º e 9º ano indica uma certa hesitação da escola em abordar o tema e toda a complexidade envolvida nele, com estudantes mais jovens, sendo o público adulto um campo considerado mais “adequado” (ou seria seguro?) para a abordagem do tema.

Tal postura revela uma contradição entre o que os profissionais afirmaram sobre a pertinência do ER para a formação discente no bloco anterior desta análise, mostrando que, na prática, eles oscilam entre o reconhecimento e a negação de sua presença neste espaço, ficando confinado às salas de aula.

Giumbelli (2011), ao “cotejar” as situações do ER nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, traçou um painel comparativo que corrobora o contraste por nós observado acerca das contradições que marcam a presença deste componente curricular nas escolas públicas brasileiras, cujas fronteiras entre estado e religião são constantemente postas à prova, mostrando que, para além da mera polarização, a chave de compreensão deste cenário reside na análise das bases sob as quais se assenta a noção brasileira de laicidade e nos modos como são articulados os diversos modelos de ER em curso nos sistemas de ensino no Brasil, cuja falta de regulação única tende a acentuar-se levando em consideração a recente retirada do componente da BNCC na terceira versão, após debates acirrados, medida que está gerando muitas reações e reacendendo as discussões em todo país acerca da importância desta área de estudos para composição curricular e na formação integral dos estudantes, conforme já demonstramos no primeiro capítulo.

Enquanto para muitos a presença deste componente curricular consista numa violação à laicidade estatal, conforme aponta Cunha (2016), que vê na medida apenas a demonstração de um projeto hegemônico de forma dissimulada, reiteramos as considerações de Fonseca (2015) quanto à necessidade de repensarmos as possibilidades de abordagem dos conhecimentos religiosos a serem construídos nos mais variados espaços sociais da vida, e de como eles podem concretizar uma formação integral o que inclui as escolas, posto que a entrada da religião neste espaço é um fato inevitável:

Assim afirmo que, se os conhecimentos religiosos não entram na escola pela porta da frente, por meio de documentos, materiais didáticos, práticas pedagógicas, os mesmos vão entrar pela janela, pelas frestas das paredes, por meio dos conhecimentos dos alunos, dos professores e de todos que circulam no espaço-tempo escolar (FONSECA, 2015, p. 212).

Diante disso, é preciso que os parâmetros da discussão acerca da formação docente e da estipulação da grade curricular mínima levem em conta esta inegável presença de forma a contemplar a diversidade, sob pena de promover o que ela aponta como sendo uma das mais graves formas de exclusão presente em nossa sociedade, e já mencionado por nós no corpo desta análise: “Sabemos que uma das formas de exclusão mais presentes em nossa sociedade é a que envolve a expressão religiosa de seu povo, que está extremamente arraigada em nossa história a inúmeros tipos de preconceito” (FONSECA, 2015, p. 209).

Associado a este cenário, estão os inúmeros desafios lançados pelo trato das diferenças expressas pelos estudantes com suas expressões culturais e religiosas, que provocam os limites da laicidade no cotidiano das escolas, conforme discutiremos na categoria a seguir.

3.6.2 Fronteiras da laicidade: a religião do educando e seus desafios

As particularidades que envolvem a formação do Estado brasileiro, cuja história foi forjada a partir do projeto de matriz católica, perpassam a estruturação do Estado laico tal como já mencionamos no primeiro capítulo, e, diante da complexidade envolvida na compreensão e aplicação do princípio da laicidade no espaço escolar, estas questões se revestem de particular característica, tendo em vista que, conforme já apontado por Elisa Rodrigues (2013), Miranda-Costa (2012), Caproni (2014), Diniz, Lionço e Carrião (2010), dentre outros, o contexto brasileiro oscila entre a presunção da neutralidade e da pluriconfessionalidade estatal, onde além da presunção de anterioridade do fato religioso sobre o pacto político que rege a vida social, ainda existe o status de patrimônio histórico cultural e imaterial, conferido à tradição cristã, especialmente de expressão católica.

Encontramos na fundamentação teórica do componente curricular de ER a expressão da laicidade a ser observada, nos seguintes trechos:

Longe de se embasar no ensino de uma religião, ou das religiões na escola, a manutenção do Ensino Religioso na política de Ensino da Rede Municipal do Recife, em consonância com a concepção do **Estado laico**, justifica-se pela necessidade de formação de cidadãos críticos responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos que permeiam a vida em âmbito pessoal, nacional e mundial (RECIFE, 2015, p. 207).

Na Rede Municipal do Recife, o Ensino Religioso alicerça-se nos princípios da cidadania e no respeito ao (à) outro (a), no sentido de promover o esclarecimento das tradições espirituais e convicções humanas, em prol do **direito à liberdade religiosa** e à vivência esclarecida de uma fé ou convicção, em vista da construção de uma sociedade profundamente democrática (RECIFE, 2015, p. 208).

Todavia, no cotidiano das unidades escolares, assim como já demonstrado em diversas pesquisas, a ambiguidade que marca a conceituação da laicidade e sua consequente aplicação traduz o que já colocamos acerca da distância entre o que está prescrito estrategicamente pelas normas oficiais e o que é executado pelos profissionais no interior das escolas, o que, neste caso, expressa-se, via de regra, pelas dificuldades inerentes à abordagem de tema tão delicado e que envolve a expressão de fé particular, constitucionalmente assegurada a todos.

Silva (2011), ao discutir sobre esta mesma questão por ocasião da pesquisa relacionada à vivência dos ciclos festivos no interior de escolas públicas da rede municipal em Recife, aponta para a relatividade do modelo de estado laico vivenciado no Brasil: “Defendo a ideia de que, assim como em outros países que apresentam modelos de laicidade diferenciados, no caso brasileiro a laicidade pode ser entendida como relativa” (2011, p. 24). Tal defesa é, antes de

mais nada, uma constatação acerca de como se dão as relações no trato da diversidade cultural e religiosa no interior das escolas da rede municipal em Recife, onde realizou sua pesquisa.

Corroboramos com esta análise uma vez que, além das situações por nós observadas no campo desta pesquisa, a fala dos entrevistados revela em vários momentos que, a despeito da concordância quase unânime acerca da observância da laicidade no ER, a concretização desta não ocorre de modo uniforme, traduzindo-se em situações por vezes conflituosas, onde direitos diversos “colidem” gerando situações nem sempre fáceis de contornar.

Abaixo, transcrevemos as respostas de todos os entrevistados acerca de nossa indagação sobre a laicidade, inicialmente na escola 1:

Entrevistador/pesquisador: Você concorda que o Ensino Religioso deva ser laico?

(EM1) DR1: Sim.

(EM1) DR2: Eu prefiro não, não responder essa.

(EM1) DC1: Sim.

(EM1) DG1: Plenamente, tanto é que eu já falei inicialmente né, plenamente no meu ponto de vista, deve acontecer dessa forma.

Nos chama atenção a recusa de um dos docentes em responder à questão, o que embora tenhamos respeitado nos instigou a buscar, sutilmente, maiores pistas acerca dos motivos para este silêncio, o que pode ser explicado pelo que veio à tona em questão posterior quando o indagamos se já havia sido questionado acerca da condução das aulas de ER ou comemorações na escola. Ao mencionar a situação enfrentada na abordagem do tema “evolução” na aula de Biologia⁶⁷, quanto ao choque de ideias com o “criacionismo”, colocado por um dos responsáveis que o procurou, na sua resposta fica evidente a tensão quanto ao trato das questões envolvendo ciência e fé:

Entrevistador/ Pesquisador: Você já foi questionado (a) em relação à condução das aulas de Ensino Religioso ou comemorações na escola?

(EM1) DR2: Não, é... eu que além de ser professor de religião, eu sou professor de ciências né, o único questionamento que houve por parte de alguns pais, mais eu acho que foi uma falta de entendimento, foi é com as crianças de 6º série que mesmo a gente dando ciência é, **era preciso abordar a questão da evolução, do criacionismo né, e essa questão a gente não tem como não abordar**, e como a sala, ela tem crianças de diversas religiões, houve um caso que uma mãe depois veio me questionar, perguntando a mim, o porquê que eu estava ensinando ao filho dela, coincidentemente ele era da

⁶⁷ Assim como os demais docentes atuando em regência, o professor complementa a carga horária com o componente curricular ER.

religião evangélica, é que o homem veio do macaco né, e aí foi uma falta da, da, da forma que ela veio abordar, e **aí eu cheguei e expliquei “ não, a gente tem a missão de ensinar, de passar, de transmitir todas as tendências, o criacionismo né, em momento nenhum a gente tenta influenciar, a gente passa o que é o que tá posto, agora a opinião de cada um dos alunos isso vai de acordo com que eles começam a acreditar ou não”** Mais ficou esclarecido, depois ela entendeu e não houve maiores problemas não (grifo nosso).

Embora o episódio relatado não tenha ocorrido em uma aula de ER, vemos como o alcance das questões que envolvem a expressão da religiosidade suscita constantes embates que provocam os limites da laicidade, tendo em vista que, ao reivindicar a narrativa religiosa quanto ao trato da evolução, a mãe (talvez sem ter a devida noção quanto ao fato) remete ao que está assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, quando afirma a prioridade dos pais quanto ao gênero de instrução a ser dado aos seus filhos. Todavia, diante do impasse momentaneamente causado, nos perguntamos o quanto a falta de equilíbrio nas relações entre ciência e fé, conforme apontado por Ian Barbour (2004), não seria a causa de questionamentos como este, tendo em vista que, de acordo com suas proposições, apesar da defesa sistemática da objetividade da ciência frente à subjetividade da fé, diversos teólogos, filósofos da ciência e historiadores já contrariaram este paradigma, mostrando que este contraste acentuado entre os distintos campos do conhecimento não responde de modo satisfatório às questões diversas, posto que nem a ciência é tão objetiva e nem a religião é tão subjetiva quanto aparentam, sendo necessário o diálogo entre estes campos do conhecimento para que se chegue ao equilíbrio.

O docente deixa implícito na sua resposta o reconhecimento da possibilidade de unificar as duas abordagens quanto ao trato do mesmo tema, todavia, apesar das proposições apresentadas por Ian Barbour, a aproximação entre ciência e fé permanece como tema que provoca os “limites” da laicidade estatal, tendo em vista que remete, no caso relatado acima, à reivindicação de um espaço para que seja contemplada a narrativa cristã de expressão evangélica do tema, num território ainda predominantemente católico, em vista da naturalização de sua presença no espaço escolar.

Esta naturalização, para além do que seriam os “limites” impostos pela laicidade estatal, fica evidenciada na escola municipal 3, pela contradição entre a concordância da laicidade expressa pela coordenadora e sua posterior negação desta, ao relatar os questionamentos já enfrentados pela vivência de atividades ou temas abordados no âmbito do ER:

Entrevistador/pesquisador: Você concorda que o Ensino Religioso deva ser laico?

(EM3) DC3: Concordo... a gente concorda, a gente tem que respeitar as pessoas e tem que respeitar o que as pessoas acreditam, o que gente não pode

é ficar um contra o outro, se a pessoa é evangélica outra é crente outra é batista a outra é umbandista o outro não acredita é ateu mas a gente tem que respeitar a opinião dos outros e trabalhar o equilíbrio o amor a paixão a fraternidade a humildade, tudo, trabalhar o bom.

Entrevistador/ Pesquisador: Você já foi questionado (a) em relação à condução das aulas de Ensino Religioso ou comemorações na escola?

(EM3) DC3: Muitas vezes porque é assim... digamos, o evangélico ele não participa do carnaval, os filhos querem mas os pais não deixam, as vezes a gente vai fazer um passeio como a gente fez pro mirabilândia, que foi a noite do terror, mas os pais não querem porque diz que é coisa do satanás que é coisa do cão aí não deixam, mas a criança quer, **quando tem distribuição de cosme damião que uma professora dá** você vê que uns meninos recebem outros não recebem né? E os próprios pais questionam “não meu filho não faz isso não”! pronto... até na **hora do pai nosso** quando a gente vai rezar tem menino que não reza aí eu digo assim “**reze meu filho reze**” ele faz “não eu não vou rezar porque eu oro eu sou evangélico eu não rezo eu oro” e eu respeito né? Já que ele tá dizendo aqui ele fica calado lá e eu respeito eu só pergunto vamo vamo rezar? e tem uns que... **muitos não sabem nem fazer o sinal da cruz** e nem faz porque diz que a religião dele não permite (grifo nosso).

Diversos elementos de expressão católica são relatados como parte do cotidiano escolar em tela, corroborando as análises de Silva (2011) a respeito das contradições quanto ao princípio da laicidade e da diversidade religiosa, tal como manifestos no espaço escolar, tendo em vista que, assim como a autora, podemos observar que, a despeito da inserção de algumas tradições religiosas como a matriz afro-brasileira no espaço público escolar (a exemplo do carnaval, das festas juninas e o folclore, que funcionam como o “passaporte cultural” de entrada destas), este mesmo espaço naturaliza elementos católicos em detrimento de outras tradições religiosas:

Algumas religiões como a espírita e os evangélicos não conseguem ser inseridas no espaço público através do ‘passaporte cultural’, mas, e principalmente os evangélicos modificam as estratégias de entrada⁶⁸. São religiões toleradas, porém em certo sentido, discriminadas. Elementos religiosos que não os católicos aparecem no contexto da escola pública como ‘o diferente’, eles são tolerados, mas são discriminados. Tolerar difere de respeitar no sentido de que quando se exercita a tolerância nem sempre se respeita. Tolera-se a religião do outro, mas garantindo sua condição de estranho ao espaço escolar aonde os elementos católicos são naturalizados (SILVA, 2011, p. 24).

⁶⁸ Dentre estas estratégias, ela destaca a entrada deles durante a celebração de algumas datas comemorativas, que também são comuns a este grupo: Páscoa, Natal, Dia das mães, onde eles aproveitam para “abrir espaço” a partir de sua expressão religiosa, situação também descrita por nossos entrevistados conforme demonstraremos mais adiante.

Diante do exposto, embora afirme o respeito e o direito dos estudantes não-católicos em não participar da reza diária ou de receber os doces entregues por ocasião das comemorações dos santos Cosme e Damião, ao observar que eles permanecem em silêncio ou fora das atividades, a entrevistada deixa evidente não somente a ostensiva presença católica no cotidiano da escola, como também o local de “silenciamento” ocupado por aqueles que não comungam desta expressão religiosa. Tal cenário revela ainda que, para além do reconhecimento a partir da condição de não-catolicidade ou não participação em atividades culturais ou de lazer, não existem medidas que assegurem o pleno direito dos evangélicos em não participarem de atividades ou comemorações que estejam de encontro aos seus princípios religiosos, a despeito das inúmeras tentativas da prefeitura da cidade do Recife de assegurar a vivência da diversidade religiosa, por meio de políticas afirmativas e de cunho “multiculturalista”, conforme nos mostra Silva (2011).

Na fronteira entre religião e espaço público, laicidade e diversidade religiosa, ainda encontramos situações conflituosas no ambiente escolar, tendo em vista que, apesar de constituírem-se um importante vetor da aprendizagem, muitas celebrações e atividades que se desenvolvem no cotidiano escolar estão imbuídas de forte religiosidade e o equilíbrio entre a não promoção de qualquer credo em particular e a visibilidade necessária ao contexto imposto pela diversidade a ser observada ainda esbarra na inoperância estatal quanto a firmar estes limites por meio de uma regulamentação mais específica para o ER.

Uma boa demonstração desta realidade são as respostas ao questionamento que fizemos acerca da relação entre a religião dos educandos e a condução das atividades na escola, pergunta direcionada especificamente aos docentes atuando em regência e na gestão escolar, a fim de verificarmos não somente as possíveis tensões presentes no cotidiano de cada unidade, mas compreender como os agentes envolvidos mais diretamente com a formação escolar lidam com a diversidade que elas expressam:

Entrevistador/pesquisador: A religião do estudante atrapalha a condução das atividades na escola?

(EM3) DR4: Atrapalha, atrapalha, porque é como eu falei, a questão do preconceito se eu pegar a etimologia da palavra né, ela já tem uma ideia de como é determinada religião e... a tradição do aluno parece que é meio como um véu né, fica como um véu que impede ele de ver com liberdade a religião do outro né, e assim, uma coisa que eu falava muito com eles é que as vezes a gente entende melhor a religião da gente quando a gente estuda, compara com a religião do outro. Mais isso isso é muito presente, infelizmente, principalmente que pode ser/engraçado isso que eu vou falar também é uma forma de preconceito contra os evangélicos mais, eu eu vejo muito mais na religião evangélica, não vejo tanto católicos com essa visão não, vejo mais evangélicos.

(EM3) DG3: Eu acredito que não atrapalha ao ponto de prejudicá-lo em notas, essas coisas, não. Mais atrapalha nas vivências, o aluno deixa de vivenciar muita coisa por conta disso. Por exemplo, o São João, as atividades juninas, muitos pais impedem dos filhos virem pra escola pra participar disso aí tudinho, porque são evangélicos. O carnaval, porque são evangélicos, semana da consciência negra, muitos também não participam, não só porque são evangélicos, mais porque também tem outro tipo de religião.

Tanto o regente quanto o gestor da escola 3 afirmam ser a religião do estudante em suas diversas expressões um empecilho às atividades escolares, mostrando que, ao contrário do que foi dito no primeiro bloco de análises sobre a pertinência do ER e a importância de abordar as distintas crenças, quando estas se manifestam no cotidiano escolar por meio dos estudantes presentes em seu interior, constituem-se num problema e não numa oportunidade de promover o conhecimento acerca delas. Nas falas acima, mais uma vez destaca-se a não participação dos evangélicos em atividades relacionadas ao ciclo festivo como a evidência mais forte desta dificuldade. Conforme Silva (2011, pp. 43-44),

A manifestação da cultura popular é entendida como religiosa pelos evangélicos e o espaço público, nesse momento deixa de ser laico, na visão do nativo. E ao deixar de se mostrar laico, o elemento religioso que se apresenta entra em choque com seus valores e crenças.

A despeito da importância da vivência cultural em suas mais diversas expressões, o fato é que o fusionalismo entre os elementos religiosos oriundos das tradições católica e afro-brasileiras constituem-se em interditos aos que professam a fé evangélica, dentre outras. Embora gozem do status conferido pela política da multiculturalidade desenvolvida pela prefeitura do Recife sobretudo entre os anos de 2001 e 2012, a realidade é que nem todas as tradições religiosas conseguem se ver representadas neste modelo, e por visualizarem facilmente os elementos religiosos, a exemplo do afoxé, do maracatu e dos orixás, que adentram o espaço escolar, não somente nas festividades do período carnavalesco, mas também no folclore e no dia da consciência negra, bem como nas comemorações juninas onde se celebram os santos católicos, tais elementos, estranhos à sua expressão religiosa, entram em choque.

Concordamos novamente com Silva (2011) sobre a necessidade de revisitarmos os modelos de implementação da diversidade religiosa estatal, de modo a não tratarmos de forma idêntica os diferentes, tornando-os assim invisíveis, pois

A diversidade que é proposta pelo Estado e que vem sendo constantemente vivenciada nas escolas está alicerçada na ideia de acervo cultural, tomando como base as influências culturais dos grupos indígenas, africanos e europeus. Contudo, outras identidades são deixadas de lado, dando-se o confronto e os conflitos, pois se estabelecem em outras bases, reforçando a não participação

dos evangélicos nas atividades culturais. Ora, se o ‘passaporte cultural’ ou ‘estratégia cultural’ não contempla os evangélicos, através de qual canal eles poderão garantir sua presença no espaço escolar? E, uma vez adentrando, nesse espaço, que efeitos produzirão nas relações e dinâmicas escolares? (2011, pp. 42-43).

Enquanto estas questões não se tornarem pauta de políticas públicas que possam problematizar as diversas negociações presentes no interior das escolas, no que diz respeito à observância da laicidade e à entrada das diversas expressões religiosas no espaço escolar, de forma a ajustarmos o equilíbrio entre estas e no modo como são abordadas, situações como a relatada acima, e reafirmadas em nossa pesquisa, permanecerão como um entrave à concretização de um ER verdadeiramente inclusivo e capaz de lidar com as diferenças expressas no cotidiano escolar de modo tão particular, o que neste sentido comprova, também, as análises de Candau (2011) quanto à necessidade de ultrapassarmos o trato da diversidade a partir da simples noção de assimilação da diferença, conforme feito desde a modernidade, o que nada mais é do que reduzir tudo e todos a um padrão unitário, “segregando” os que divergem da categoria de “normalidade” dominante, motivo pelo qual ela apresenta a “diferença” como sendo o termo que teoricamente melhor comporta o imperativo da multiculturalidade a ser desenvolvida nas escolas, conforme já mencionamos.

Embora partindo de objetos diferentes, nos foi possível estabelecer relações entre a nossa investigação no que tange ao ER e o estudo antropológico realizado por Silva (2011), em função da proximidade não só do campo de pesquisa (em escolas da Rede Municipal em Recife), mas pelo elemento religioso presente também em suas análises do ciclo festivo vivenciado nestas, revelando que, para além da ministração das aulas de ER, as questões relacionadas à expressão da diversidade e laicidade estatal se espraiam para além das salas de aula, desafiando todos os atores escolares envolvidos com a formação dos estudantes em seu interior, uma vez que, ao terem seu direito de participação nas atividades culturais negado por seus pais, são violados não somente os direitos destes quanto ao que consideram pertinente incidir na educação de seus filhos em acordo com suas crenças, mas também o dos estudantes, tendo em vista que, via de regra, seguem a orientação de seus pais.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à aquisição de paradidáticos relacionados à temática de religiosidade afro-brasileira, distribuídos nas escolas no ano de 2012, com seus deuses e ritos, contados em formato de história infantil, o que nos leva a questionar como e de que formas é possível ajustarmos o trabalho com a diversidade, sem violarmos o direito particular de cada crença, ou como seria a melhor abordagem a ser feita.

Embora não tenhamos encontrado nas escolas visitadas relatos por parte dos docentes atuando em regência de uso dos livros paradidáticos ao qual nos referimos, em nossa visita à gerência dos anos finais de ensino, a qual o componente curricular de ER está vinculado, bem como a biblioteca da EFER (Escola de Formação de Educadores do Recife), encontramos alguns dos exemplares mencionados:

Figura 1 - Paradidáticos



Apesar da previsão legal quanto à instituição do trabalho com as matrizes afro-brasileira e indígena no âmbito dos currículos da rede de ensino no Brasil (Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008), publicações como essa vêm provocando debates e mesmo reações no espaço escolar, em virtude de serem apontadas como uma versão do proselitismo religioso do qual as tradições do cristianismo foram, e ainda são, acusadas de fazer há vários anos.

No livro “Eleguá”, já na contracapa, encontramos a seguinte saudação: “A Baragbo eu apresento meus respeitos. Ele é o senhor da força, é o Exu dos caminhos” (CUNHA, 2007). Na sequência, duas páginas iniciais apresentam algumas explicações técnicas a respeito de termos em língua yorubá, e a história inicia com a narrativa da cosmogonia afro:

Tudo é de Olorum. O mundo, os deuses, os homens, os animais, as plantas, ele fez e avisou: - Agora se arranjam vocês!
Passou o governo da Terra a Obatalá, seu herdeiro, e foi embora. Lá na imensidade vive retirado, indiferente à nossa história. Olha, mas não se encanta. Nada lhe importa. Olorum é tão grande que não cabe na cabeça de ninguém (CUNHA, 2007, p. 2).

No livro “Evocação”, de autoria de Márcia Kupstas (2012), a narrativa fictícia sobre um grupo de 5 jovens que resolvem “invocar” o espírito de um jovem surfista falecido durante uma viagem de férias remete a vários elementos do kardecismo e ocultismo, contando inclusive com

detalhamento nas páginas em apêndice sobre questões filosóficas e doutrinárias quanto à comunicação com os mortos e à consulta por meio do tabuleiro *ouija*⁶⁹.

Estas publicações, juntamente com outras que integram o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), juntam-se às demais publicações apontadas no âmbito dos livros didáticos como sendo evidências de um direcionamento religioso, tal como os apontados na pesquisa de Diniz, Lionço e Carrião (2010), por ocasião da análise de vários livros didáticos utilizados para o ER em todo país, o que revela a dificuldade em adequar a abordagem das diversas tradições religiosas a partir do campo das Ciências da Religião, o que retiraria o viés mais religioso e o direcionaria para uma abordagem mais isenta filosoficamente, portanto, em cumprimento ao princípio da laicidade, uma vez que o foco é no fenômeno religioso e na abordagem comparativa e sem o exercício de juízo de valores acerca das contribuições para a formação do tecido social, vindas de todas as tradições.

Diante do exposto, nos resta compreender de que formas os deslocamentos presentes quanto à necessidade de modificar as marcas da colonialidade ainda impressas no cotidiano escolar apontam para um movimento descolonizador dos currículos, ainda que este movimento se dê dialeticamente entre a persistência de velhas práticas e os deslocamentos sugeridos à tradição hegemônica, e se tais deslocamentos implicam na necessária concretização da diversidade, numa perspectiva para além da mera assimilação das diferenças, de modo a contemplar e a respeitar as fronteiras existentes entre as diversas identidades religiosas, presentes no espaço escolar.

3.6.3 Cristianismo e descolonização curricular: entre a teoria e a prática

Conforme já vimos discutindo ao longo deste trabalho, o Brasil, em função das particularidades que marcam sua formação histórico-social, fortemente vinculada ao cristianismo de expressão católica, tem nesta tradição uma hegemonia que perpassa os séculos e ainda permanece como o principal veículo por meio da qual são traduzidas a moral, a ética e a espiritualidade brasileira. Todavia, na esteira das abordagens pós-coloniais, vem sendo construída uma nova compreensão acerca dos padrões de saber, poder e ser, que visam não somente problematizar a visão eurocêntrica da realidade e do conhecimento, mas, sobretudo, propor deslocamentos capazes de “romper” com a colonialidade ainda presente nos países que sofreram o processo colonizador de expansão territorial exercido pelas antigas metrópoles e

⁶⁹ A tábua Ouija é um tabuleiro simples feito de madeira com letras do alfabeto e as palavras “sim” e “não” marcadas nele. Em geral, o objeto é utilizado como um método de necromancia para se comunicar com os mortos ou com os espíritos que vagam pelo plano astral.

pelos atuais centros de poder que materializam o que muitos denominam como neocolonialismo.

Diante das repercussões deste movimento, identificamos teoricamente uma reorientação dos currículos no sentido de contemplar as margens até então alijadas do processo de construção deste, passando a focar na diferença colonial presente no espaço escolar por meio dos novos sujeitos socioculturais que passam a integrá-la, conforme já demonstramos no segundo capítulo. No que tange ao ER em Recife, encontramos no caderno da nova política de ensino sinais deste movimento descolonizador ao apontar para o surgimento de novas espiritualidades no mercado cultural e religioso, indicando a possibilidade de novas significações, redefinições e reorganizações que atingem todos os sistemas de crenças até então estabelecidos, em busca de uma nova ordem, conforme explicitado nos trechos abaixo:

As espiritualidades vão disputar o mercado cultural na televisão e na internet, apelando para mensagens apocalípticas, ou todas as religiões vão convergir para uma espiritualidade ecológica e de nova consciência global? [...] Em tempos de modernidade globalizada, com grandes possibilidades tecnológicas e enormes dificuldades de relações entre grupos humanos, e destes com a natureza, as pessoas tendem a ser mais egoístas, no sentido de ouvir mais a própria intuição. Ao mesmo tempo, isso leva à busca pela espiritualidade e uma melhor compreensão do significado da vida, o que pode, inclusive, redefinir e ampliar os nossos limites éticos. [...] Será então que vamos assistir à ascensão de uma visão ecológica e planetária do sagrado, e de uma ‘nova consciência’ espiritual? [...] O desenvolvimento, pelo qual o mundo está passando, tem mostrado, paradoxalmente e, cada vez mais, a importância das crenças religiosas e filosofias espirituais na reorganização dos valores e sentidos da nova ordem geopolítica mundial, bem como a necessidade de esclarecimento hermenêutico das tradições de fé para a formação dialogal dos cidadãos (RECIFE, 2015, p. 207).

Mais adiante, na grade curricular (ANEXO 4) onde consta a distribuição dos conteúdos, vemos os desdobramentos desta perspectiva no eixo “Ética entre e para além das religiões”, tanto nos objetivos de aprendizagem, quanto nos direitos a serem contemplados, com a recomendação para que o aprendizado se dê a partir de uma abordagem contextual capaz de fomentar a trans-religiosidade. Para compreendermos melhor o que seria esta perspectiva, precisamos nos reportar ao conceito de transdisciplinaridade, que, segundo Aragão e Vicente (2015), consiste numa metodologia de ensino cujo novo modelo de compreensão científica se dá a partir da física quântica. Tal proposta consiste na revisão dos modelos de operação do saber, para além da lógica até então estabelecida sobre o verdadeiro e o falso, para incluir a lógica do terceiro termo incluído. Deste modo, a conceituação da realidade passa a ser compreendida pela multidimensionalidade, levando em consideração vários níveis de realidade:

micro e macro, interior e exterior, natural e social, histórico e interpessoal, o que possibilita que o fenômeno das religiões passe a abrigar as contradições que surgem do seu pluralismo.

Tal abordagem surge como metodologia a ser utilizada no ER contribuindo para a formação de uma nova ética, pautada no amor enquanto vivência, local onde a diferença pode ser afirmada para além das divergências que separam e excluem, deslocando também o eixo de compreensão da religião como um todo, pois antes de ser abordada como um dado ou algo abstrato e declarativo passa a ser percebida em seus diversos contextos: político, social e econômico. Esta compreensão a ser desenvolvida apresenta ilações possíveis com o que está previsto em termos de descolonização curricular, uma vez que ela favorece o diálogo a partir das diferenças expressas por cada sujeito em sua expressão de fé particular, resultando no desenvolvimento de uma atitude trans-religiosa, onde uma certa “fusão” entre as diversas tradições é possível a partir da busca por pontos comuns, bem como a busca por soluções para o enfrentamento dos problemas que atingem a todos indistintamente.

Desta forma, nos importou saber como se dava no cotidiano das escolas a construção desta perspectiva e quais as implicações da descolonização curricular para a tradição cristã no espaço escolar, tendo em vista sua hegemonia histórica, buscando compreender as contradições entre o que está proposto e o vivido cotidianamente, considerando a distância entre o saber teórico e o saber da ação, o pensado e o vivido, as estratégias (externamente pensadas) e as táticas (desenvolvidas pelos docentes no seu fazer diário) conforme as discussões de Souza (2016) a partir das conceituações de Ferreira (2007), Lahire (2002), Certeau (1994), Tardif (2000) e Schön (1995).

Deste modo, questionamos os 5 docentes que atuavam na regência do ER nas 3 escolas acerca da abordagem do cristianismo, buscando identificar como era o tratamento dispensado a esta tradição, visando localizar aproximações e distanciamentos com a perspectiva descolonizadora do conhecimento, bem como suas implicações para a concretização do ensino numa perspectiva laica e inclusiva. Nos chama a atenção, inicialmente, a resposta de um dos regentes acerca do tema:

Entrevistador/ Pesquisador: Você aborda algum conteúdo relacionado à tradição cristã?

(EM1) DR2: Como eu falei pra você, eu prefiro fazer uma abordagem geral, não específica não é, porque aí a gente corre o risco de estar entrando em determinados conflitos, então é muito melhor a gente trabalhar religião de uma forma mais ampla, não específica de cada crença.

Ao optar por uma abordagem mais geral e sem enfatizar a tradição cristã de forma mais específica, o docente evidencia a sua dificuldade em tratar do fenômeno religioso, conforme está proposto na grade curricular para esta disciplina, que prevê em todos os seus eixos uma abordagem dos textos, locais, doutrinas e códigos relacionados às mais diversas tradições como objeto de estudo no ER, dentro de um contexto problematizador, o que também se aplica ao cristianismo, a despeito da sua histórica posição de hegemonia, tendo em vista que

Um dos principais avanços do Ensino Religioso enquanto processo educativo na atualidade, em seu currículo, é a possibilidade de leitura da interferência do fenômeno religioso na sociedade. Nesse contexto, é fundamental o conhecimento do universo simbólico, dos ritos, das festas, dos tempos e dos templos dedicados às perspectivas religiosas; a influência desses elementos na vida das pessoas, na cultura, nas decisões éticas e nos comportamentos morais que constituem o *éthos* brasileiro (JUNQUEIRA; RIBEIRO, 2013, p. 36).

Reconhecendo a complexidade envolvida nesta tarefa, cujos limites são a separação entre o proselitismo religioso e a abordagem das relações que os humanos estabelecem com o Sagrado, Junqueira prossegue afirmando que, ao mesmo tempo em que não pode se confundir com os espaços propriamente ditos das religiões, por outro lado, o ER não deve se constituir numa isenção distante uma vez que “a abordagem do âmbito religioso se dará sempre tendo como referência o universo no qual cada educando está inserido, como por exemplo, as experiências que trazem de suas famílias” (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, pp. 50-52). Diante do exposto, nos perguntamos como se dá este aprendizado sem que se leve em consideração o universo simbólico do cristianismo? De que modos podem ser estabelecidos parâmetros de comparação e busca por pontos comuns numa abordagem cuja abrangência se define de modo “amplo”?

Diante destas questões, encontramos algumas pistas, ainda que tímidas, na resposta do regente 4 da escola municipal 3 que, embora afirme ter abordado o cristianismo, revela uma variação quanto ao equilíbrio entre as diversas tradições, afirmando ter priorizado o trabalho com as tradições religiosas mais distantes da realidade dos educandos, com a finalidade de estabelecer parâmetros de comparação e trabalhar questões ligadas ao preconceito:

(EM3) DR4: Sim, mais geralmente é pra fazer comparação com outras religiões, agora eu te falei um pouco disso, como eles de certa forma já estão muito familiarizados com o cristianismo, a gente não abordou tanto quanto outras coisas que a gente viu, porque minha ideia era expandir um pouco as ideias, os pensamentos deles, fazer com que eles vissem algumas religiões de outra maneira, sobre um outro olhar né, E aí, por isso/agora é uma coisa pro futuro ainda né, porque ano que vem eu acho que vai ser diferente. Eu encaro esse ano, é como eu falei, foi mais pra gente ver a diversidade das religiões mais eu acho que ano que vem vai se aprofundar um pouco no que a gente conhece né.

A “tática” desenvolvida pelo docente dialoga com a perspectiva de abordagem comparativa, conforme a tradição que surge a partir da abordagem do fenômeno religioso com viés científico por meio das alegações do alemão F. Max Müller, por volta dos anos de 1860. Segundo Müller, a Ciência da Religião deveria ser abordada a partir de um estudo comparativo sólido, uma vez que ele argumentava não ser possível conhecer uma religião partindo apenas da visão desta sem conhecer outras ou buscar os pontos em comum, o que inviabilizaria saber o que elas possuiriam de diferentes umas das outras (PADEN, 2001).

Todavia, nos chama atenção que a justificativa dada para esta abordagem, mais focada na comparação entre o cristianismo e as outras tradições (cuja ênfase na sua distribuição dos conteúdos foi menor), seja a necessidade de abordar a diversidade religiosa, o que revela uma incompatibilidade entre esta tradição e o trabalho envolvendo o diálogo entre as demais tradições. Esta situação, embora tida como superada ou em vias de superação, conforme a análise de Laude Erandi Brandenburg (2013), foi característica sobretudo dos primeiros anos de implantação da Lei nº 9475, de nova redação do artigo 33, quando algumas interpretações precipitadas ou equivocadas deram conta de que a tradição cristã estaria “banida das escolas públicas” ao mesmo tempo em que se construía uma nova percepção de diversidade religiosa, diferente da mera narrativa confessional sustentada pelo argumento de religião da maioria.

No entanto, diante da visível hesitação dos docentes, vemos que, contrariamente ao que a autora coloca como fato superado a partir do desenvolvimento de pesquisas e estudos na área do ER que teriam retirado a abordagem da tradição cristã dos extremos da hegemonia ou rejeição, o cotidiano escolar ainda revela situações ambíguas quanto à dosagem e ao equilíbrio de sua presença no novo contexto da diversidade cultural e religiosa, conforme vemos na resposta ao mesmo questionamento dada por outro docente em regência no ER também na escola municipal 3:

(EM3) DR5: Eu sempre abordo, eu sempre deixo bem claro a minha fé que inclusive é da maioria, mas... eu leio a bíblia, eu faço alusão a bíblia e nas minhas aulas eu sempre sou tendencioso assim, a puxar lógico pela minha fé, não deixando isso transparecer pra eles. Mais eu faço a leitura da bíblia nas minhas aulas, normalmente eu cito capítulos, cito versículos pra/quando eu estou trabalhando em algum tema por exemplo, a violência, aí eu me reporto há algum ponto da bíblia onde a bíblia fala isso e me refiro sempre dizendo que é um dos livros mais antigos e o primeiro livro, e “*O livro*”, como ela mesmo diz, a bíblia sagrada. Eu sempre faço alusão a isso, a ela.

Ao revelar sua preferência religiosa, fica clara a contradição expressa pelas duas abordagens do cristianismo dentro do mesmo espaço, o que revela a permanência da polarização entre hegemonia e rejeição, o que, no caso acima, revela o que pode ser considerado proselitismo religioso, tendo em vista que a postura desconsidera as particularidades ligadas a

outras tradições religiosas, partindo de uma compreensão hermenêutica da vida e da religiosidade, “plasmada” pela cosmovisão cristã, o que, à luz das abordagens pós-coloniais ao problematizarem a colonialidade do saber, do poder e do ser, é compreendido como sendo vestígios do antigo processo colonizador que, ao desconsiderar a diversidade expressa pelas demais culturas e religiões locais, as invisibilizou por meio da propagação de uma narrativa única e monocultural, conforme a análise de Pozzer (2014, p. 95):

Na Educação monocultural, pode-se dizer que oficialmente ou oficiosamente os valores da cultura judaico-cristã permanecem de forma hegemônica e, não raro, em detrimento da diversidade presente no substrato das diferentes culturas.

Ainda que ele tenha mencionado em diversos momentos da entrevista que com ele realizamos a necessidade de dialogar e abordar a diversidade religiosa, bem como sua concordância quanto à laicidade do ER, a resposta sobre a abordagem do cristianismo dada pelo DR5 deixa evidente a contradição quanto ao trato equilibrado e em conformidade com o que está previsto para o ER a partir das concepções oriundas do caderno da nova política, quanto a descolonizar o ER partindo da alteridade como elemento catalisador da aprendizagem a ser desenvolvida.

Além do que foi respondido por este docente em atuação na regência do ER na escola 3, observamos de modo geral que, dentre as escolas campo desta pesquisa, foi onde houve mais relatos e situações cujos vestígios da colonialidade foram observados, como a reza do “Pai-Nosso” e do “Santo Anjo”, momento anteriormente relatado pela coordenadora desta unidade como sendo realizado diariamente e por nós também constatado por ocasião da coleta de dados.

Na escola Municipal 2, embora seja realizada a mesma reza no turno da manhã (pai-nosso), existe uma perspectiva de “universalidade” quanto a esta oração que, segundo a fala da coordenadora, seria comum a “quase todas as tradições”, o que revela ainda um longo percurso para a descolonização das práticas relacionadas à religiosidade no interior das escolas públicas de modo geral. Por outro lado, ao questionarmos os docentes quanto às tradições que mais reivindicavam o “espaço” dentro da escola, as repostas mostram que, a despeito do desafio relacionado à descolonização de práticas e concepções ainda ligadas à hegemonia cristã de expressão católica, permanece o desafio de lidar com os novos atores que ocupam o cenário educacional, mesmo dentro da tradição cristã, tendo em vista que, dos cinco regentes questionados, 3 fizeram menção aos protestantes (evangélicos) como sendo o grupo que mais reivindica espaço e apenas um dos regentes fez alusão à matriz afro-brasileira, conforme os trechos em destaque logo abaixo:

Entrevistador/pesquisador: Dentre as tradições religiosas, qual é o grupo que mais reivindica seus direitos dentro do espaço escolar?

(EM1) DR1: Durante os anos que eu ensinei ensino religioso nas prefeituras tanto de Olinda quanto de Recife a única coisa que eu observei foi que nos eventos da escola, os eventos culturais da escola o único grupo que se apresentava é... trazendo apresentações culturais relacionadas com a sua religião, suas denominações eram os protestantes, nenhum outro grupo trazia essa marca nas apresentações em relação a outros tipos de movimentos dentro da escola nunca foi observado inclusive na própria aula é... apenas os protestantes é se manifestavam de forma mais... é... assumida as outras religiões não nunca observei nada desse tipo não.

(EM1) DR2: O que a gente tem observado é que os grupos que são ligados ao candomblé né sofrem um certo preconceito né porque geralmente eles são tratados como macumbeiros e tal e são esses grupos que mais é... reivindicam né tentam explicar né o que é a cultura como é... então isso é o que a gente tem observado que os grupos ligados ao candomblé é quem mais reivindica os direitos

Ao localizar os evangélicos e os candomblecistas como sendo os grupos que mais reivindicam “espaço” no cotidiano escolar, os docentes demonstram que, conforme nos coloca Burity (2014), nem sempre a diversidade implementada no espaço escolar, sob o manto da tolerância e da multiculturalidade, consegue dar conta da complexa teia de relações tecidas no interior dos grupos subalternos, tendo em vista que sua leitura de mundo passa pelo “crivo dos mitos e da fé religiosa”, e por uma relação entre cultura e religião que perpassa os modos de ser e existir destes grupos, o que é corroborado pelos teóricos que problematizam estas questões, a partir de um enfoque afrocentrado.

Ao pontuar os desafios relacionados à educação numa perspectiva multicultural com enfoque afrocentrado, Elisa Larkin Nascimento (2014) junto com os teóricos do IPEAFRO (Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros) ressaltam a importância de promover uma educação que fortaleça a identidade e a autoestima dos indivíduos, o que envolve situá-los num contexto globalizado, marcado por inúmeros signos e símbolos cuja marca é a efemeridade, em função do avanço tecnológico característico deste cenário. Para tanto, é necessário que se construa um novo sentido de autoria em meio à modernidade, cujos valores e referenciais sejam capazes de fortalecer um projeto de identidade capaz de criticar as noções hegemônicas de cultura e poder que ao longo do tempo vêm reprimindo símbolos culturais de matrizes e tradições não-ocidentais, a exemplo das matrizes afro-brasileiras, concretizando assim uma educação que atenda às necessidades de todas as crianças, desenvolvendo referenciais que possam fundamentar a construção de identidades positivas e que favoreçam o exercício da cidadania por todos.

Dentre os critérios a serem observados para a consolidação de uma educação capaz de transpor as barreiras do preconceito racial e cultural, ela aponta para o elemento religioso como parte indissociável deste exercício:

A construção de um ensino realmente democrático, que reflita a realidade pluralista da sociedade brasileira, passa obrigatoriamente pela valorização dos fundamentos filosóficos das religiões afro-brasileiras, conforme expõe eloqüentemente no contexto do curso Sankofa⁷⁰ a professora Helena Theodoro Lopes (1985). Entre outros participantes do Fórum, a professora Nilda Teves, diretora do Departamento Geral de Ensino da Secretaria de Estado de Educação (Seeduc), trouxe uma visão crítica da discriminação praticada na área do ensino religioso contra essas religiões. Qualificadas de “seitas”, e não de religiões, elas são excluídas do ensino religioso (p. 169).

Deste modo, o ER aparece como importante fator de intervenção dentre as ações propostas como encaminhamentos a serem tomados como resultado das discussões por ocasião do curso sankofa, o que refletiu não somente a concepção teórica acerca da percepção deste componente por parte de quem pensa os desafios educacionais na perspectiva da igualdade étnica e racial, como a preocupação com a sua implementação na modalidade confessional nos currículos das escolas no Rio de Janeiro. Tal iniciativa foi considerada prejudicial para o ensino da História e das culturas africana e afro-brasileiras, tanto pelo fato de que o fundamento básico destas culturas está alicerçado na matriz religiosa, como pela demonização destas tradições religiosas que ocorreria de forma sistemática pelos representantes de outras religiões, conforme destacado pelos docentes presentes durante as conferências do projeto sankofa.

Segundo Nascimento (2014), os efeitos deste preconceito cultural e racial, frutos do eurocentrismo, atingem não somente as crianças afro-brasileiras:

Afetam a população infantil como um todo, pois a experiência histórica, filosófica e cultural da maioria brasileira de origem africana constitui um dos alicerces da civilização e da identidade nacionais. Omitindo-a, distorcendo-a e menosprezando-a, o sistema educacional acaba privando a criança brasileira de sua verdadeira herança cultural nacional, além de incutir complexos de inferioridade nas crianças negras e de superioridade nas crianças brancas (pp. 165-166).

⁷⁰ Sankofa – Conscientização da Cultura Afro-Brasileira, foi um curso de extensão universitária ministrado no período entre 1983 até 1995, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro por um conjunto de professores pelo IPEAFRO. Os ensaios produzidos como resultado das ações foram reunidos em uma coleção com o mesmo nome, em quatro volumes, tendo sido relançados treze anos depois no ano de 2008. Mais do que um curso ou uma coleção de ensaios sobre o ativismo negro no Brasil, o projeto envolveu a realização de fóruns com a participação de intelectuais negros do Brasil e da África e incluía a distribuição de livros tanto para as bibliotecas públicas, como para as escolas municipais e estaduais do Rio de Janeiro, objetivando subsidiar e fortalecer o trabalho docente com a História e Cultura afro-brasileiras, iniciativas que foram realizadas dez anos antes da implementação da Lei 10.639 de 2003.

Portanto, ao refletirem sobre os meios de promoção de uma educação pluralista e capaz de promover uma análise crítica dos conteúdos tidos como universais, os teóricos de abordagem afrocentrada encontram-se com a abordagem pós-colonial no tocante a questionar o eurocentrismo estabelecido, propondo a ressignificação do conhecimento, a partir do ponto de vista dos povos africanos e afro-brasileiros.

Todavia, como conciliar a perspectiva afrocêntrica e de descolonização curricular proposta no campo dos estudos pós-coloniais, de modo a contemplar os cristãos de expressão pentecostal e neopentecostal? Conforme mencionamos anteriormente, em recente pesquisa realizada na periferia do Estado de São Paulo, vemos que, tal como apontado em nossos dados, este grupo representa uma parcela expressiva da população que vive nas margens, representadas pelas periferias das grandes cidades do chamado “Sul Global”, conforme também aponta Berger (2017), e, a despeito de professarem o cristianismo herdado do colonizador, expressam o que pode ser compreendido sociologicamente como um movimento de modernização, tendo em vista que:

Deixando de lado a questão se os eventos sobrenaturais alegados por esta crença são verdadeiros ou ilusórios, a questão sociologicamente relevante é a questão das consequências (pretendidas ou não pretendidas) no mundo real. As consequências modernizadoras do pentecostalismo incluem o seguinte: entre as pessoas cujas fontes tradicionais de apoio social (tribo, casta, parentesco extenso, clã, aldeia) se desintegraram, a Igreja Pentecostal oferece uma comunidade solidária baseada na associação voluntária, a instituição social moderna *par excellence*. O pentecostalismo individualiza, junto com o protestantismo evangélico como um todo, do qual a maioria dos pentecostais é uma subdivisão, e no qual o ato de decisão individual está no núcleo da crença, isto é, ‘aceitar Jesus como senhor pessoal e salvador’. Com esta afirmação da atuação individual vem um sentido de autoestima e autoconfiança, que se destaca contra o fatalismo de muita religião tradicional (p. 126).

Assim, vemos que neste complexo cenário, expresso tanto nas discussões teóricas quanto nos dados revelados por esta e por diversas outras pesquisas, para além das dificuldades apontadas por Burity (2014) quanto à promoção de um diálogo verdadeiro entre os subalternos e os descoloniais, as sutilezas relacionadas à concretização da diversidade religiosa e da promoção da justiça social, que devem ser estendidas a todas as tradições expressas em sua pluralidade, assumem contornos ainda mais delicados ao transpormos os muros da academia em direção ao espaço escolar, tal como verificado nas escolas municipais em Recife, o que transforma o pluralismo advindo desta realidade como o maior desafio aos docentes que atuam no ER.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados levantados nesta pesquisa revelam que na esteira das novas ressignificações e sincretismos religiosos, no interior das sociedades outrora dominadas, como a brasileira, surgem novas elaborações discursivas de Deus e da realidade, cujos deslocamentos apontam para novas e múltiplas verdades, elementos encontrados tanto no levantamento bibliográfico por nós realizado por meio dos diversos teóricos que fundamentaram nossa compreensão das abordagens pós-coloniais, como nos pressupostos evidenciados no caderno da atual política de ensino da rede municipal em Recife.

Este cenário ganha contornos conflituosos quando estas concepções são transpostas para o cotidiano escolar, tendo em vista os múltiplos atores e suas crenças ali representadas e, nem sempre, a descolonização prevista teoricamente consolida-se em práticas descentradas de uma hegemonia cristã de expressão católica, por nós constatada no campo desta pesquisa.

Tal realidade revela os resquícios da colonialidade ainda presentes no cotidiano escolar, seja nas práticas religiosas na forma de ritos diários, seja no próprio ordenamento e funcionamento escolar, privilegiando um ponto de vista eurocêntrico, no caso, o da religião trazida pelos colonizadores durante o processo de expansão territorial brasileiro, conforme demonstramos no primeiro capítulo deste trabalho.

Ao pesquisar sobre a instituição social das rotinas no contexto da educação infantil e pré-escolar brasileiras, Maria Silveira Barbosa (2006) estabelece um paralelo entre os antigos elementos da vida monástica, marcados por forte disciplina (a fim de estabelecer a separação entre os religiosos e as pessoas comuns da época), e os elementos da educação que passaram a vigorar no Brasil, sobretudo, por meio da pedagogia jesuíta, cujos moldes se assemelhavam a um treinamento militar, o que acabou por influenciar todo o contexto educacional brasileiro e não somente as instituições ligadas ao cuidado com a infância, conforme ela mesma aponta nas discussões sobre a secularização das rotinas pessoais e institucionais dos antigos mosteiros, que acabaram sendo transferidas para as instituições modernas em geral, incluindo as educacionais.

Deste modo, podemos observar que a estruturação curricular no Brasil teve sua organização e distribuição do tempo plasmada pela expressão cristã do catolicismo, que atravessou séculos e ainda se faz presente por meio de datas comemorativas e celebrações que marcam não somente o calendário em nosso país, mas interferem na rotina escolar por meio das atividades relacionadas a elas, conforme também demonstramos em nossas discussões no segundo capítulo.

Conforme Santiago (1990), o tempo curricular constitui-se num alicerce sobre o qual se desenvolve todo o trabalho escolar, trazendo consigo a possibilidade de prestar um “serviço” ou “desserviço” às camadas populares o que requer uma reflexão cuidadosa acerca da funcionalidade dele. Ao refletirmos sobre a realidade das diferenças expressas pelos inúmeros estudantes que ocupam as “margens” das escolas públicas, sobretudo em Recife, constatamos que é preciso empreender esforços em prol não somente de uma descolonização curricular, mas principalmente no equilíbrio com o trato das diversas tradições religiosas e culturais, de modo que possamos contemplar as diferenças expressas por elas de modo equânime, uma tarefa que envolve investimento na formação permanente dos docentes em atuação, sobretudo num componente curricular tão polêmico e ainda carente de maior definição nos sistemas de ensino como o ER.

Entretanto, constatamos que a ausência de formação, tanto inicial como continuada, permanece como um sério obstáculo à concretização de um ER laico e capaz de contemplar as diferenças, dando margem a situações cotidianas marcadas pelo imprevisto entre o que está previsto oficialmente na atual política de ensino da rede municipal em Recife, e o que de fato é posto em prática nas aulas de ER ministrada pelos docentes nas escolas municipais investigadas, além da não compreensão ou percepção dos símbolos religiosos presentes no espaço das instituições educacionais e de como estes revelam para além da diversidade, a realidade das diferenças entre os diversos atores que ocupam o espaço escolar, conforme pontuado por Candau (2011), ao destacar a necessidade de ultrapassarmos a mera assimilação e acomodação destas.

Por meio desta leitura do ambiente escolar, nos foi possível captar a realidade sob a ótica dos sujeitos envolvidos no fazer do ER propriamente dito, percebendo que, na ausência de uma maior compreensão ou conhecimento acerca do fenômeno religioso a ser abordado, eles fabricaram novas táticas que, para além do cumprimento operacional da grade curricular estabelecida no diário online e no caderno da nova política da rede, consistiam numa abordagem que privilegiava os conhecimentos que cada regente considerava mais pertinente e familiar para abordar em suas classes e, na falta de recursos didáticos nas unidades em que atuavam, eles lançavam mão de conteúdos obtidos predominantemente na internet (vídeos).

Ainda que concordemos com Ferreira (2007) sobre as particularidades do ambiente escolar enquanto local onde são fabricadas táticas que tornam cada unidade educacional única por meio dos atores que pensam, agem e formam a complexa rede de relações que definem o cotidiano de cada uma delas, a abordagem do fenômeno religioso requer uma compreensão desta área como objeto de estudo cuja pertinência consiste em promover uma formação integral dos educandos, por meio de um ensino cuja isenção política e filosófica não privilegie qualquer

tradição religiosa ou invisibilize outras, antes, seja capaz de tratar cada uma num contexto problematizador e rumo à promoção do diálogo e convívio respeitoso, o que está para além de uma compreensão deste como regulador comportamental, conforme demonstrado nos dados coletados de modo predominante acerca de como os diversos docentes entendiam a pertinência do ER para os discentes.

Diante da naturalização dos elementos de expressão católica ainda presentes nas escolas, identificamos a contradição entre a concordância quanto ao exercício de um ER laico relatado por todos de forma unânime e práticas cotidianas tais como a reza ao início do turno (especialmente no turno da manhã, nas escolas 2 e 3), deixando evidente que esta tradição ainda ocupa um espaço maior do que as demais, o que provoca um duplo movimento de silenciamento (quando muitos se calam nestes momentos) e reivindicação de espaço (afro-brasileiros e evangélicos) que, cada vez mais, buscam alternativas de inserção neste espaço por meio de estratégias como o passaporte cultural e político, conforme destacado por Silva (2011).

Todavia, se ainda encontramos traços da colonialidade do saber, do poder e do ser que se espriam no ambiente escolar, tanto em práticas de ensino como em rituais cotidianos ultrapassando os limites da laicidade prevista legalmente, por outro lado, ao propor a relativização dos conceitos de verdade e de Deus como alternativa na construção de um pensamento liminar ou fronteiro e negociado nos chamados entrelugares da cultura local, os estudos pós-coloniais apresentam desdobramentos cujas repercussões atingem a identidade dos cristãos, sobretudo de expressão evangélica, tendo em vista que, por definição, não compactuam com este modelo que lhes soa como uma relatividade ameaçadora, já que boa parte de sua identidade está relacionada a um modelo fundacional baseado na afirmação da verdade alicerçada em seu livro sagrado e a doutrinas que não comportam sincretismos ou variações nos modos de ver o mundo, a realidade, ou mesmo Deus.

Diante disso, como promover uma educação religiosa que possibilite não somente uma incorporação deste grupo, mas uma interlocução e um reconhecimento legítimo de sua presença no espaço escolar? De que formas podemos promover um diálogo real entre estes e as demais tradições religiosas sem violarmos as fronteiras do respeito mútuo e da civilidade para a construção de uma sociedade mais humana e pautada pela alteridade? Por outro lado, as questões relacionadas ao deslocamento do eixo eurocêntrico do saber cultural e religioso que possibilite a construção de saberes a partir das tradições afro-brasileiras e indígenas, que também estão representadas nas margens que ocupam as escolas da rede municipal em Recife, precisam ultrapassar a abordagem meramente festiva e folclórica que por vezes marca a sua presença no espaço escolar desde a implementação das políticas de afirmação, e adentrar a escola também como sujeitos que produzem saber próprio, com modos de vida e contribuições

“etnoculturais”, que contemplam não somente os aspectos ligados à “ritualidade iniciática” pelo qual leem o mundo à sua volta, conforme Burity (2014), mas sobretudo numa perspectiva de “abertura de caixa”, tal como pontuado por Cechetti e Pozzer (2015), onde possam ser reconhecidos, respeitados e acolhidos como parte do necessário convívio escolar. Esta perspectiva é capaz de contribuir para uma abordagem destas tradições para além do foco apresentado nos livros paradidáticos que encontramos disponíveis acerca da temática, fomentando a produção de novos textos, capazes de dialogar com as demais tradições religiosas, o que, sem dúvida, pode contribuir para a ampliação da compreensão acerca do universo religioso.

O desafio relacionado a ultrapassar o eurocentrismo e, ao mesmo tempo, promover a convivência e o aprendizado num contexto de alteridade, sem que nenhuma tradição seja desrespeitada em sua identidade, requer pensar nos meios pelos quais o ER vem sendo implementado na rede municipal em Recife, o que envolve o desenvolvimento de uma política de formação inicial e continuada, assegurando a contratação de professores formados para o exercício da docência no ER, e aptos a construir junto à comunidade escolar uma proposta de ensino fundada na promoção da diversidade religiosa, numa perspectiva de trato com as diferenças que ela expressa e da justiça social, o que significa passar da mera inserção “funcional” das minorias, conforme nos mostra Walsh (2009).

Encontramos nas recentes proposições de Berger (2017) algumas pistas que podem nos auxiliar a repensar o trato com estas questões a partir da compreensão do pluralismo em seu sentido mais abrangente, uma vez que, a despeito das teorias da secularização que deram a morte da religião e dos deuses como “fato”, a realidade moderna apresenta um cenário em que múltiplos altares se proliferam, o que lança um desafio político de grande importância: a coexistência de variadas comunidades étnicas, morais e religiosas numa única sociedade, o que nos leva de modo inevitável ao enfrentamento das situações extremistas representadas pelo fundamentalismo ou pelo relativismo.

Segundo Berger (2017), tanto um extremo como o outro inviabilizam o necessário debate por levarem a um conflito permanente, onde prevalecem posturas coercitivas e autoritárias de um lado (fundamentalismo) ou um enfraquecimento do consenso moral (relativismo), que inviabiliza a vida em sociedade. Esta realidade requer pensarmos em meios de atingir uma mediação entre estes polos de tensão, tendo em vista que a religião ainda determina a maneira como a maioria das pessoas no mundo olha para a vida e a realidade à sua volta, tornando a relação entre o pluralismo e a religião algo do interesse comum a todos, indistintamente, o que inclui a rede de ensino na cidade do Recife.

Diante do enfraquecimento das certezas religiosas provocadas pelo contexto do pluralismo que “abre uma plenitude de escolhas cognitivas e normativas” (BERGER, 2017, p. 52), este autor nos alerta para o fato de que embora a modernidade não leve necessariamente à secularização, tal como a realidade já vem nos mostrando, o desafio lançado à fé religiosa de modo geral é significativo, e a posição do cristianismo, ainda que ocupando um lugar hegemônico quanto ao número de adeptos, precisa ser encarada como uma realidade não monoliticamente expressa, já que os diferentes ramos dele diferem tanto entre si, como nas relações que travam com a modernidade, algo que deve ser observado, a despeito da percepção deste como mera exportação cultural do Ocidente. Portanto, concordamos com este autor quando aponta para a realidade de que a percepção desta tradição pode ser positiva ou negativa dependendo da perspectiva adotada, abrindo a possibilidade tanto de aproveitamento das partes boas a serem assimiladas, quanto das que podem ser rejeitadas por não o serem.

Para além desta realidade está o fato, também apontado por Berger, que corrobora as análises de dados da pesquisa recente realizada pelo Instituto Perseu Abramo sobre a presença marcante dos evangélicos nas margens, o que torna imperativo o repensar as estratégias de diálogo e convivência entre estes e os demais grupos religiosos, tendo em vista que o cristianismo cresceu de modo expressivo no chamado Sul Global (América Latina, África e Ásia), sobretudo em sua vertente pentecostal e neopentecostal, fato por nós também constatado no campo desta pesquisa. Logo, as particularidades quanto ao lidar com este cenário, manifestas sobretudo nos relatos dos entrevistados sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, no que se referia à vivência de atividades tanto nas aulas de ER, quanto à condução de atividades escolares de um modo geral, comprovam o desafio elencado por Berger (2017) sobre a urgência em nos debruçarmos sobre o novo contexto pluralista em que estão inseridas as escolas municipais em Recife e a sociedade como um todo.

Embora muito possa ser criticado em termos de avanço missionário promovido pelo cristianismo através dos séculos, reconhecidamente responsável por ofuscar culturas aliando-se a projetos de expansão e dominação territorial promovendo “invasões”, existe na atualidade um desejo de livrar-se destes aspectos culturais exteriores que acabaram por marcar as igrejas nos países em desenvolvimento, sentimento movido tanto pela “culpa” quanto ao passado, quanto pelo desejo de apresentar um cristianismo sem traços culturais europeus, fato que pode ser evidenciado pelo entusiasmo com que são acolhidas expressões do cristianismo autenticamente asiáticas ou africanas na atualidade, conforme a análise de Lesslie Newbing (2016). Desta forma, ele nos chama a atenção para a necessidade de reconhecer que, a despeito dos inúmeros equívocos cometidos pelos que anunciaram e ainda anunciam a fé cristã

(especialmente aqueles que ocupam posições de poder), o fato de ser no chamado Sul Global onde encontramos a maior parte do vigor contemporâneo do cristianismo nos leva a repensar sua presença e ação no mundo contemporâneo, mesmo porque a negação de todos os imperialismos consiste no cerne de sua mensagem.

Diante disso, é preciso reconhecer a importância da escola como espaço privilegiado para a abordagem educacional destas questões e, embora reconheçamos a complexidade envolvida no trato com as diferenças religiosas e culturais, a começar pelo direito dos pais em educarem seus filhos em conformidade com seus valores⁷¹, desenvolver valores e atitudes de respeito para com a diversidade expressa no meio social, está relacionado à formação humana numa perspectiva integral, o que nos leva a discordar da posição de Cunha (2016), quanto à recente retirada do ER da BNCC em sua terceira versão.

Ao pontuar que o campo religioso é em si mesmo conflituoso e portanto sem espaço para a construção de uma unidade em meio à diversidade, Cunha (2016) desconsidera qualquer possibilidade das tradições religiosas fornecerem subsídios para a formação de uma base ética comum, o que além de revelar uma compreensão equivocada desta área de estudos, cada vez mais fundamentada a partir das Ciências da Religião, nos leva ao entendimento de que todo e qualquer tema conflituoso deveria ficar fora do espaço escolar, o que incluiria também as delicadas questões relacionadas à sexualidade humana ou às teorias de gênero.

Logo, se consideramos que a instituição escolar não deve fugir do debate acerca das questões que envolvem a formação humana em todas as suas dimensões, não seria coerente tratarmos somente o aspecto religioso de modo distinto, assim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para enriquecer os debates em torno do ER no espaço da rede pública de ensino, especialmente nas escolas municipais em Recife, a fim de repensarmos não somente os limites entre a hegemonia e a rejeição, ainda tão característicos da tradição cristã no cotidiano das escolas, bem como os meios de promoção da diversidade religiosa numa perspectiva de trato real com as diferenças por ela expressa e, acima de tudo, capaz de transpor as recomendações oficiais, tornando-se realidade nos projetos político-pedagógicos das unidades educacionais, na promoção do diálogo, do reconhecimento e do necessário convívio entre as diversas tradições

⁷¹ Sobre esta questão, Berger (2017) pontua: “Há poucos direitos humanos tão próximos do coração da maioria das pessoas como o direito de criar seus filhos de acordo com seus próprios valores. Este interesse foi diretamente tocado quando o Estado obrigou os pais a mandar seus filhos para as escolas aprovadas pelo Estado, frequentemente providas de professores indiferentes ou hostis à religião dos pais [...] A educação moderna, especialmente nas ciências naturais e na matemática, dá necessariamente lugar de destaque a um discurso secular, ‘como se Deus não existisse’, levando as instituições religiosas e os crentes comuns a resistir à intrusão desta secularidade na estrutura de relevância da religião e seu lugar na vida pública” (pp. 152-153).

religiosas que ocupam nossas escolas, representadas sobretudo pelas “margens” que ali se encontram.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Gilbraz; VICENTE, Mariano (Orgs.). **Espiritualidades, transdisciplinaridade e diálogo**. Recife: Observatório Transdisciplinar das Religiões no Recife, 2015. 192 f. ISBN: 978-85- 7084- 294- 7 (E- Book). Disponível em: <https://issuu.com/marianovicente/docs/e-book_espiritualidades_transdiscip>. Acesso em: 23 ago. 2016.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo, revisão técnica, Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZZI, Riolando. **A cristandade colonial, um projeto autoritário**. São Paulo: Paulinas, 1987.

_____; GRIJP, Klaus van der. **História da igreja no Brasil – terceira época 1930-1964**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARBOUR, Ian G. **Quando a ciência encontra a religião**. São Paulo: Cultrix, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, Maria Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: Uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERGER, Peter Ludwing. **O dossel sagrado: elementos de uma sociologia da religião**. São Paulo: Paulus, 1985.

_____. A dessecularização do mundo: uma visão global. **Revista Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/laboratorios/religiosidade/pages/arquivos/dessecularizacaoLERR.pdf> > Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. **Os múltiplos altares da modernidade: rumo a um paradigma da religião numa época pluralista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____; LUCKMAN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: A orientação do homem moderno**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Textos seletos. Rio de Janeiro: Roco, 2011.

BICUDO, M. A. V. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: _____ (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 29-40. Disponível em: <<http://www.mariabicudo.com.br/cap%C3%ADtulos-de-livros.php>> Acesso em: 20 jun. 2017.

BLANCARTE, R. O porquê de um Estado laico. In: LOREA, R. A. (org.). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

BRANDENBRUG, Laude Erandi. A espiritualidade na escola e a tradição religiosa familiar. In: KRONBAUER, Selenir C. G. **Religião e Educação**: múltiplos olhares sobre o ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2013.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório/Comissão Nacional da Verdade**. Brasília: CNV, 2014. 416 p. (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 2). Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/textos-do-colegiado/586-epub.html>> Acesso em: 02 jan. 2017.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm> Acesso em: 05 dez. 2015.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: 05 dez. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. **Constituição política do império do brasil** (de 25 de março de 1824). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm> Acesso em: 30 set. 2015.

_____. **Decreto nº 592, de 6 de julho**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm> Acesso em: 14 dez. 2015.

_____. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm> Acesso em: nov. 2016.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. CFE. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. **Documenta nº 195**, Rio de Janeiro, fev. 1977. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>> Acesso em: 15 de abril de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BURITY, Joanildo. Discurso, descolonização do saber e diversidade étnica e religiosa na educação. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 7, n. 2, 2014.

CALLEFFE, L. G.; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, v.11, n. 2, pp. 240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>> acesso em: 02 jul. 2017.

CAPRONI, Paulo Ricardo Rocha. **O Estado laico brasileiro e suas contradições**. 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8507/2/2014_PauloRicardoRochaCaproni_revista.pdf> Acesso em: jun. 2015.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CECHETTI, Elcio. **Diversidade cultural religiosa na cultura escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. O Fonaper e o acordo internacional Brasil-Santa Sé: um desarme de Davi e Golias? In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA Leonel; HOLMES, Maria José Torres (Orgs.). **Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

_____; POZZER, Adecir. Entre Fechamentos e aberturas. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA Leonel; HOLMES, Maria José Torres (Orgs.). **Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/19930563/chizzotti-antonio-pesquisa-qualitativa-em-ciencias-humanas-e-sociais>> Acesso em: 15 jun. 2017.

CORDEIRO, Darcy. Diversidade Religiosa, Direitos Humanos e Ensino Religioso. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA Leonel; HOLMES, Maria José Torres (Orgs.). **Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

COSTA, Rogério H. da. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. In: DE SOUZA, Maria Celeste Reis F. et al. Território e currículo: relações interdisciplinares entre estudos territoriais e educação social. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 24, n. 43, p. 133-145, jan/jun. 2015.

CUNHA, Carolina. **Eleguá e a sagrada semente de cola**. São Paulo: Edições SM, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. **O projeto reacionário de Educação**. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2016. Disponível em: <<http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>> Acesso em: 04 jun. 2017.

CUNHA, Luiz Antonio. **A educação Brasileira na primeira onda Laica: do império à República**. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2017. Disponível em: <<http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/livros/AEducacaoBrasileiranaPrimeiraOndaLaica.pdf>> Acesso em: 04 jun. 2017.

DE SOUZA, Maria Celeste Reis F. et al. Território e currículo: relações interdisciplinares entre estudos territoriais e educação social. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 24, n. 43, p. 133-145, jan/jun. 2015.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO/Letras Livres/Editora UnB, 2010.

DUSSEL, Enrique. **O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. Meditações Anti-Cartesianas sobre a origem do Anti-Discurso filosófico da Modernidade. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

EMMERICK, Rulian. As relações Igreja/Estado no Direito Constitucional Brasileiro. Um esboço para pensar o lugar das religiões no espaço público na contemporaneidade. **Revista latino americana. Sexualidad, Salud y Sociedad**. 2010. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludSociedad/article/view/383/822> - 2010> Acesso em: 08 dez. 2015.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, A. T. B. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERRO, Marc. **História das colonizações**: das conquistas às independências, séculos XIII a XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA Leonel; HOLMES, Maria José Torres (Orgs.). **Ensino Religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

FONSECA, Lana. Saberes e conhecimentos religiosos e as ciências no currículo da Educação Básica. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA Leonel; HOLMES, Maria José Torres (Orgs.). **Ensino Religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

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

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, SP, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1997. Semestral. ISSN 1414-3283. Disponível em: <https://issuu.com/revista.interface/docs/v.1-n.1-agosto-1997_cffa7eee16d17f> Acesso em: 31 maio 2016.

GIUMBELLI, Emerson. Ensino religioso na escola pública e algumas questões mais gerais sobre religião e sociedade. In: BURITY, Joanildo; ANDRADE, Péricles. **Religião e cidadania**. São Cristóvão: Editora UFS; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura Sousa. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

HOLMES, M. J. T.; PALHETA, Francisco. Ensino Religioso no currículo da educação básica. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA Leonel; HOLMES, Maria José Torres (Orgs.). **Ensino Religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

HOONAERT, Eduardo et al. **História da Igreja no Brasil**: ensaio de interpretação a partir do povo. Primeira época. Petrópolis, RJ e São Paulo: Vozes, 2008.

JUNQUEIRA, S. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (Orgs.). **Compêndio de Ciências da Religião**. São Paulo: Paulinas, Paulus, 2013.

_____. **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015.

_____; RIBEIRO, Cesar Leandro. Ensino Religioso e espaço sagrado: um roteiro pedagógico a ser explorado. In: KRONBAUER, Selenir C. G. **Religião e Educação: múltiplos olhares sobre o ensino religioso**. São Paulo: Paulinas, 2013.

_____; WAGNER, R. **Ensino Religioso no Brasil**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

KLEIN, Remi. O lugar e o papel dos símbolos no processo educativo-religioso. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 46, n. 2, p. 74-83, 2006.

_____. Diversidade e o Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2015.

KUPSTAS, Márcia. **Evocação**. São Paulo: Ática, 2012.

LACERDA, Gustavo de Biscaia. Sobre as relações entre Igreja e Estado: Conceituando a laicidade. In: CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Ministério Público Em Defesa do Estado Laico**. Brasília: CNMP, 2014. 300 p. il. v. 1.

LAHIRE, B. **Homem Plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002,

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014 (Temas Básicos de Educação e Ensino).

LUÑO, Angel Rodriguez. **Relativismo, verdade e fé**. 2007. Disponível em: <<http://opusdei.org.br/article/relativismo-verdade-e-fe/>> Acesso em: 26 jan. 2017.

LUZA, Nilo. **Pentateuco**. 2016. Disponível em: <<https://www.paulus.com.br/portal/colunista/Nilo-luza/pentateuco.html#.WB4ZOyrLDc>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

MAFRA, Clara. **Os evangélicos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MATA, I. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêtricas. **Civitas**, PUCRS, v. 14, n. 1, p. 27-42, janeiro-abril 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e a Geopolítica do conhecimento. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

MELO, José Joaquim Pereira; SOUZA, Paulo Rogério de. A característica moralizante e formadora da tragédia de Sófocles. **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 52, jan/jul. p. 139-157. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/30970/16912>> Acesso em: 08 dez. 2015.

MENDONÇA, A. G.; FILHO, Prócoro Velasques. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais-projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA-COSTA, Ílder. **Tradição jurídica e cultura brasileira**: proteção ao patrimônio cultural direito à religiosidade. São Paulo: Alameda, 2012.

MONROE, Paul. **História da educação**. Tradução: Idel Becker. 17. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

MONTERO, Paula. Religião, Pluralismo e esfera pública no Brasil, **Novos Estudos-CEBRAP**, [online]. 2006, n. 74, pp. 47-65. ISSN 0101-3300.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002006000100004>. Acesso em: nov. 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NASCIMENTO Elisa Larkin. **Cultura em movimento**: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2014. Disponível em:
 <<http://docs12.minhateca.com.br/935537240,BR,0,0,Elisa-Larkin-Nascimento---Sankofa-2---Cultura-Em-Movimento.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2017.

NEWBIGIN, Leslie. **O evangelho em uma sociedade pluralista**. Viçosa, MG: Ultimato, 2016.

OLIVEIRA, Lilian Blanck et al. **Ensino religioso no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação – série Ensino Fundamental).

OLIVEIRA, Lilian Blank; KOCH, Simone Riske; BERG, Irene Araújo van den. Formação docente para o ensino religioso no Brasil: desafios de norte a sul In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA Leonel; HOLMES, Maria José Torres (Orgs.). **Ensino Religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

ORO, Ari Pedro; DIAS, Maria Berenice; BLANCARTE, Roberto. **Em Defesa Das Liberdades Laicas**. São Paulo: Livraria dos Advogados/Saraiva, 2008.

PADEN, Willian E. **Interpretando o sagrado**: modos de conceber a religião. São Paulo: Paulinas, 2001.

PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. Introdução geral. In: _____; _____ (Orgs.). **Compêndio de Ciências da Religião**. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

POZZER, Adecir. Interculturalidade e formação docente: possibilidades para o reconhecimento da diversidade religiosa. In: CECHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.). **Educação e interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais**. Blumenau: Edifurb, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. **Novos Rumos**, Marília, SP, v. 17, n. 37, p. 4-28, jan-mar. 2002. ISSN: 01025864. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/issue/view/183>>. Acesso em: nov. 2016.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas**. Coleção Sur Sur, CLACSO, Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. p. 221-278

_____. Colonialidade do Poder e Classificação Social. MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura Sousa. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

RANQUETAT, Cesar A. Jr. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Revista Sociais e Humanas**. Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, p. 67-75, jan/jun. 2008. Quadrimestral. ISSN online 2317-1758. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/issue/view/76>>. Acesso em: maio de 2016.

RECIFE. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. MAÇAIRA, Élia de Fátima Lopes; SOUZA, Katia Marcelina de; DEL GUERRA, Marcia Maria (Orgs.). **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Subsídios para Atualização da Organização Curricular**. Recife: Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, 2012.

_____. Secretaria de Educação. MAÇAIRA, Élia de Fátima Lopes; SOUZA, Katia Marcelina de; DEL GUERRA, Marcia Maria (Orgs.). **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular**. 2. ed. Recife: Secretaria de Educação, 2014. (v. 1).

_____. Secretaria de Educação. BARROS, Jacira Maria L'Amour Barreto de; SOUZA, Katia Marcelina de; MAÇAIRA, Élia de Fátima Lopes (Orgs.). **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano**. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

_____. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: construindo competências, versão preliminar**. Recife, 2002.

REIMER, Haroldo. **Liberdade Religiosa na História e nas Constituições do Brasil**. São Paulo: Oikos, 2013.

RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. As noções de Polidoxia e de diferenciais de poder no contexto da relação entre imaginários e diálogos inter-religiosos. **HORIZONTE**, Belo Horizonte, p. 40-67, mar. 2017. ISSN 2175-5841. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2017v15n45p40>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

RIEGER, Joerg. Libertando o discurso sobre Deus: pós-colonialismo e o desafio das margens. **Estudos de Religião**, São Bernardo do Campo, ano XXII, n. 34, pp. 84-104, jan./jun. 2008.

RIVERA, Paulo Barrera. Pluralismo Religioso e Secularização: Pentecostais na periferia da cidade de São Bernardo do Campo no Brasil. **REVER. Revista de Estudos da Religião**. Março, 2010. pp. 50-76. Disponível em: <www.pucsp.br/rever/rv1_2010/t_rivera.pdf> Acesso em: 20 de agosto de 2015.

RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. **Horizonte**, Belo Horizonte, p. 149-174, mar. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2013v11n29p149>> Acesso em: nov. 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

ROSA, Claudia Beltrão da. Arte, Religião e Poder na Roma Antiga: inovações e conservadorismo na república tardia. In: CANDIDO, Maria Regina (org.). **Roma e as sociedades da Antiguidade**: política, cultura e economia. Rio de Janeiro: NEA/UERJ, 2008. 114p. (coleção Projeto Antiguidade).

SANTIAGO, Eliete. **Escola pública de 1º grau**: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas nos currículos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHAEFFER, Francis A. **Manifesto Cristão**. Brasília: Refúgio Editora, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, Terezinha. O pensamento compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Textos seletos. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Francisco Jean Carlos da. **Entre Cristo e o Diabo**: uma abordagem à pedagogia protestante. Fortaleza: Syllabus Editora, 2015.

SILVA, Maria Edi da. **Diversidade religiosa na escola pública**: Um olhar a partir das manifestações populares dos ciclos festivos. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, CFCH, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/981/arquivo6636_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 30 jun. 2015.

SOUZA, Sirlene Barbosa de. **Cenas do cotidiano escolar**: O “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

WIRTH, Lauri Emílio. Religião e epistemologias pós-coloniais. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (Orgs.). **Compêndio de Ciências da Religião**. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.

ZIMMERMANN, Roque. **América Latina, o Não-Ser**. Uma Abordagem Filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976). Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada: “O Ensino Religioso no espaço público escolar: uma análise da tradição cristã na abordagem pós-colonial, ”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Adriana Guilherme Dias da Silva Figueirêdo, RG: 5.981.975/ SDS - PE, residente na Rua Castro Alves nº 215, Apt. 103, Encruzilhada – Recife, PE, CEP: 52030-060 - Telefone para contato: 81 98813 - 8876, e-mail para contato: dricapresbi@gmail.com e está sob a orientação da Prof. (a) Dr Drance Elias da Silva, Telefones para contato: 81 – 9889-2112, e-mail: drance@unicap.br.

Este Termo de Consentimento pode conter alguns tópicos que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando, para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre tudo que está respondendo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Este estudo tem por objetivo analisar o Ensino Religioso na Rede Municipal em Recife, a luz dos pressupostos da abordagem pós-colonial, cujos estudos apontam a necessidade de construção de um pensamento contra hegemônico que desloque o saber baseado numa visão eurocêntrica em direção à novos horizontes de plausibilidade, partindo de lugares múltiplos e anteriormente subalternizados pelo poder colonial, buscando compreender as repercussões deste empreendimento para a tradição cristã. Para tanto, serão analisados não somente os conteúdos presentes na atual proposta do Ensino Religioso da referida rede, mas também, aqueles que compõem os materiais paradidáticos disponibilizados para esta disciplina, além de todo conteúdo expresso no espaço escolar das unidades escolares. Buscamos entender em que medida os pressupostos da abordagem pós-colonial se relacionam com os deslocamentos dos referenciais identitários do cristianismo, como forma de descolonização dos currículos no âmbito do Ensino Religioso. A relevância deste estudo consiste no estágio incipiente das investigações acerca desta temática, assim como pela necessidade de refletirmos acerca da inserção do Ensino Religioso nas escolas da rede, de forma a contemplar as mais diversas tradições religiosas presentes neste espaço.

Esclarecimento do período de participação do sujeito na pesquisa, início e término: está prevista para ocorrer no período de no máximo 1 (um) ou 2 (dois) encontros perfazendo ambos, a duração máxima de 1 (uma) hora, tendo início previsto entre os meses de novembro e dezembro. Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, cujos roteiros serão antecipadamente disponibilizados aos entrevistados.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, O Ensino Religioso no espaço público escolar: uma análise da tradição cristã na abordagem pós-colonial, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações das entrevistas), ficarão armazenados em pastas de arquivo exclusivos da pesquisa sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado pelo período de 5 anos.

(assinatura do pesquisador)

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS
DOCENTES (FUNÇÃO REGENTES):**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO- UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA- PRAC
COORDENAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

FICHA TÉCNICA DA ENTREVISTA

1 – DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título: O ENSINO RELIGIOSO NO ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR: Uma análise da tradição cristã na abordagem pós-colonial.

Orientador: Prof^o. Dr. Drance Elias

2 – DADOS DO ENTREVISTADOR

Nome Completo: Adriana Guilherme Dias da Silva Figueirêdo

Data de nascimento: 15 de dezembro de 1976

Fone: (81) 9 88138876– (81) 999414856

E-mail : dricapresbi@gmail.com

Profissão: Docente

3- ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA

3.1 Dados gerais sobre o entrevistado:

Escola: _____

Nome do (a) docente: _____

Idade: _____

E-mail: _____

Telefone(s): _____

➤ **A prática docente e os conteúdos curriculares no Ensino Religioso.**

- 1- O Ensino Religioso proporciona alguma contribuição à formação dos estudantes?
- 2- Que conteúdos você considera essenciais para serem trabalhados nas aulas de Ensino Religioso?
- 3- Que materiais você são utilizados para planejar as aulas de Ensino Religioso?
- 4- Você já participou de alguma formação para professores do Ensino Religioso?

➤ **Laicidade e religião na escola**

- 5- Você identifica símbolos religiosos no âmbito e no cotidiano da escola?
- 6- Como você percebe a proposta do Ensino Religioso da rede Municipal em Recife?
- 7- Você concorda que o Ensino Religioso deva ser laico?
- 8- A religião do estudante atrapalha a condução das atividades na escola?

➤ **Diversidade religiosa e cristianismo**

- 9- Que ações já foram desenvolvidas para abordar a diversidade religiosa na escola?
- 10- Você já foi questionada em relação à condução das aulas de Ensino Religioso ou comemorações na escola?
- 11- Você aborda algum conteúdo relacionado à tradição cristã?
- 12- Dentre as tradições religiosas, qual é o grupo que mais reivindica seus direitos dentro do espaço escolar?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS DOCENTES (FUNÇÃO COORDENADOR PEDAGÓGICO)



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO- UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA- PRAC
COORDENAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

FICHA TÉCNICA DA ENTREVISTA

1 – DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título: O ENSINO RELIGIOSO NO ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR: Uma análise da tradição cristã na abordagem pós-colonial.

Orientador: Prof^o. Dr. Drance Elias

2 – DADOS DO ENTREVISTADOR

Nome Completo: Adriana Guilherme Dias da Silva Figueirêdo

Data de nascimento: 15 de dezembro de 1976

Fone: (81) 9 88138876– (81) 999414856

E-mail : dricapresbi@gmail.com

Profissão: Docente

2. ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA

3.1 Dados gerais sobre o entrevistado:

Escola: _____

Nome do (a) docente: _____

Idade: _____

E-mail: _____

Telefone(s): _____

➤ **A prática docente e os conteúdos curriculares no Ensino Religioso.**

- 1- Há quanto tempo você exerce a função de coordenador (a) pedagógico nesta escola?
- 2- O Ensino Religioso proporciona alguma contribuição à formação dos estudantes?
- 3- Que conteúdos você considera essenciais para serem trabalhados nas aulas de Ensino Religioso?
- 4- Você já participou de alguma formação para professores no Ensino Religioso?

➤ **Laicidade e religião na escola**

- 5- Você identifica símbolos religiosos no âmbito e no cotidiano da escola?
- 6- Como você percebe a proposta de Ensino Religioso da rede Municipal em Recife?
- 7- Você concorda que o Ensino Religioso deva ser laico?

➤ **Diversidade religiosa e cristianismo**

- 8- Que ações já foram desenvolvidas para abordar a diversidade religiosa na escola?
- 9- Você já foi questionada em relação à condução das aulas de Ensino Religioso ou comemorações na escola?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
DOCENTES (FUNÇÃO GESTOR ESCOLAR)**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO- UNICAP

PRÓ-REITORIA ACADÊMICA- PRAC

COORDENAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO



FICHA TÉCNICA DA ENTREVISTA

1 – DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título: O ENSINO RELIGIOSO NO ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR: Uma análise da tradição cristã na abordagem pós-colonial.

Orientador: Prof^o. Dr. Drance Elias

2 – DADOS DO ENTREVISTADOR

Nome Completo: Adriana Guilherme Dias da Silva Figueirêdo

Data de nascimento: 15 de dezembro de 1976

Fone: (81) 9 88138876– (81) 999414856

E-mail : dricapresbi@gmail.com

Profissão: Docente

3. ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA

3.1 Dados gerais sobre o entrevistado:

Escola: _____

Nome do (a) docente: _____

Idade: _____

E-mail: _____

Telefone(s): _____

➤ **Laicidade e religião na escola**

- 1- Há quanto tempo você exerce a função de gestor (a) nesta escola?
- 2- Você identifica elementos religiosos no cotidiano da escola?
- 3- Como você percebe a proposta de Ensino Religioso da rede Municipal em Recife?
- 4- Você concorda que o Ensino Religioso deva ser laico?
- 5- A religião do estudante atrapalha a condução de alguma atividade na escola?

➤ **A prática docente e os conteúdos curriculares no Ensino Religioso.**

- 6- Você já participou de alguma formação para professores do Ensino Religioso?
- 7- O Ensino Religioso proporciona alguma contribuição à formação dos estudantes

➤ **Diversidade religiosa e cristianismo**

- 8- Que ações já foram desenvolvidas para abordar a diversidade religiosa na escola?
- 9- Você já foi questionado (a) em relação à condução das aulas de Ensino Religioso ou comemorações na escola?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS ENTREVISTADOS



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO- UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA- PRAC
COORDENAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

QUESTIONÁRIO

PERFIL DO ENTREVISTADO

1- DADOS GERAIS

Nome da professor(a): _____

Idade: _____

E-mail: _____

Telefone(s): _____

Nome da escola(s), rede(s) de ensino e série(s)/ano(s)/turma(s) que leciona atualmente:

- Manhã

Escola: _____

Rede de ensino: _____

Série/ Ano / Turma: _____

Turno/Horário: _____

Pública

Privada

- Tarde

Escola: _____

Rede de ensino: _____

Série/ Ano / Turma: _____

Turno/Horário: _____

Pública

Privada

- Noite

Escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Rede de ensino: _____

Série/ Ano / Turma: _____

Turno/Horário: _____

Pública Privada

2- FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Ensino Fundamental I e II – 1º grau

Escola pública () Escola Particular () Escolas Pública e Particular ()

Ano de conclusão: _____

Ensino Médio – 2º grau

Escola Pública () Escola Particular () Escolas Pública e Particular ()

Magistério Técnico Científico

Ano de conclusão: _____

Graduação

Instituição Pública () Instituição Privada ()

Nome da faculdade/universidade: _____

Curso: _____

Ano de ingresso: _____

Ano de conclusão: _____

Pós-graduação

Instituição Pública () Instituição Privada ()

Nome da faculdade/universidade: _____

Curso: _____

Ano de ingresso: _____

Ano de conclusão: _____

3- ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Tempo de exercício do magistério: _____

Ano que começou a trabalhar como professora: _____

Turmas em que lecionou a disciplina de Ensino Religioso nos anos de 2013 a 2016: _____

Exerce ou tem experiência profissional em outra uma área de educação, além do magistério (atividade, início e término da mesma)?

Cite os cursos de formação e ou especialização que você participou na área de educação e que merecem destaque:

APÊNDICE F – CRONOGRAMA

		2016.1						2016.2						2017.1						2017.2					
		MESES						MESES						MESES						MESES					
ATIVIDADE		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1ª ETAPA																									
01	Leitura Exploratória			X	X	X	X	X	X	X															
02	Reunião com orientador			X			X	X	X	X															
03	Revisão do projeto de pesquisa					X	X	X	X	X															
04	Desenho Metodológico						X	X	X	X															
05	Redação Plano de Investigação						X	X	X	X															
06	Qualificação do Projeto									X															
2ª ETAPA																									
07	Conceptualização Estado Comparativo: Pressupostos da abordagem pós-colonial									X	X	X	X	X	X										
08	Elaboração do capítulo 1 dissertação									X	X	X	X	X	X										
09	Coleta de Dados: materiais paradigmáticos									X	X	X	X	X	X										
10	Observações <u>semi-participante</u>									X	X	X	X	X	X										
11	Realização das entrevistas									X	X	X	X	X	X										
12	Análise dos resultados									X	X	X	X	X	X										
3ª ETAPA																									
13	Redação Metodológica									X	X	X	X	X	X										
14	Redação dos resultados e discussões									X	X	X	X	X	X										
4ª ETAPA																									
15	Conclusões e Finalizações Dissertação															X	X	X	X						
16	Qualificação 2/3 da dissertação															X	X	X	X						
17	Defesa Dissertação																			X	X	X	X	X	X

ANEXOS

ANEXO 1 - RESUMO DAS ENTREVISTAS DOS DOCENTES (REGENTES).

ESCOLA MUNICIPAL 1 (EM1)

DR 1

1-Sim, formação ética, informação também né, cultural e de todos os níveis assim pra que eles possam ter menos preconceito né.

2-Primeiro conhecimento dos termos né, da nomenclatura, dos conceitos, religião, religiosidade, fé, todos esses conceitos envolvidos eu acho importante que eles tenham conhecimento, depois as religiões em si, eles conhecerem. No caso da gente aqui no Brasil, as predominantes aqui no Brasil em especial e a questão de trabalhar valores né e a história da educação também ou a história de educação não, a história de... a questão histórica das religiões né é muito importante.

3-Internet é meu material mais/como eu não tenho formação na área, eu uso muito a internet, mais eu usei também um material da Fundação Roberto Marinho, eu me baseei também, é um material de um programa que eles tem chamado sagrado, que tem bastante coisa, bem interessante, vídeos também da fundação.

4-Nunca

5-Nunca observei, pode até ter, mais eu nunca observei.

6-Eu acho falha né, porque primeiro que não se tem profissionais adequados pra área, segundo porque não se proporciona formações para os profissionais que se dispõe a ensinar e algumas críticas também ao currículo.

7-Sim

8-Não, no público que eu pego dessa idade não, ao contrário, eles acham interessante descobrir novas informações sobre religiões que eles tinham preconceitos.

9-Não, ações efetivas assim fora da sala de aula, não. Só pedagógicas dentro do currículo mesmo da série.

10- Nunca

11- Sim, o conteúdo da primeira unidade a gente trabalha bastante o cristianismo né, é... por ser a escolha... por ser predominantemente cristã o nosso País né, aí eu acho importante eles terem as informações né.

12-Durante os anos que eu ensinei ensino religioso nas prefeituras tanto de Olinda quanto de Recife a única coisa que eu observei foi que nos eventos da escola os eventos culturais da escola o único grupo que se apresentava é trazendo apresentações culturais relacionadas com a sua religião suas denominações eram os protestantes nenhum outro grupo trazia essa marca nas apresentações em relação a outros tipos de movimentos dentro da escola nunca foi observado inclusive na própria aula é apenas os protestantes é se manifestavam de forma mais é assumida as outras religiões não nunca observei nada desse tipo não.

ESCOLA MUNICIPAL 1 (EM1)

DR 2

1-Sim, eu acho que da forma que está sendo ministrada hoje né, que antigamente, aquele ensino de religião que a gente tinha era muito focado pra religião católica e hoje a gente tem uma liberdade de conversar, de falar sobre todas as religiões, não só a religião católica, então isso proporciona os alunos a liberdade de debater, de conversar, de expor suas opiniões. Eu creio que nesse sentido ficou mais interessante.

2-Ética na religião, isso aí eu acho que é um dos conteúdos mais importante, porque através da ética é que você tenha a possibilidade de sensibilizar, que todas as religiões são importantes né, independentemente de que matriz religiosa ela seja, e com isso focar principalmente no respeito as religiões, a liberdade e o respeito de cada religião.

3-É, a gente segue um parâmetro curricular né que já é fornecido pela prefeitura, a gente tenta seguir isso, é... mais aí a gente trás textos, vídeos, eu particularmente, eu gosto muito de usar vídeos né, porque os vídeos, ele trás o contexto mais também a imagem prende muito as crianças na hora de ter uma compreensão melhor do conteúdo.

4-Não.

5-Não, não, não. Alguns alunos trazem crucifixo né, mais outro símbolo não.

6-É primeiro eu achava interessante que tivesse em todas as series né, e não é, apenas algumas series que trás o ensino religioso. E eu acho que ela deveria ser mais intensificada principalmente no momento que a gente vive né, da falta da família como apoio, eu acho que a religião na escola da forma que a gente vem conseguindo ministrar, não aquela religião particular de cada crença né, mas uma religião mais com o sentido de respeito as outras religiões, então eu acho que poderia ser mais intensificada.

7-Eu prefiro não, não responder essa.

8- Como? Não, de forma alguma.

9- Não, é... eu que além de ser professor de religião, eu sou professor de ciências né, o único questionamento que houve por parte de alguns pais, mais eu acho que foi uma falta de entendimento, foi é com as crianças de 6º série que mesmo a gente dando ciência é, era preciso abordar a questão da evolução, do criacionismo né, e essa questão a gente não tem como não abordar, e como a sala, ela tem crianças de diversas religiões, houve um caso que uma mãe depois veio me questionar, perguntando a mim, o porquê que eu estava ensinando ao filho dela, coincidentemente ele era da religião evangélica, é que o homem veio do macaco né, e aí foi uma falta da, da, da forma que ela veio abordar, e aí eu cheguei e expliquei “ não, a gente tem a missão de ensinar, de passar, de transmitir todas as tendências, o criacionismo né, em momento nenhum a gente tenta influenciar, a gente passa o que é o que tá posto, agora a opinião de cada um dos alunos isso vai de acordo com que eles começam a acreditar ou não” Mais ficou esclarecido, depois ela entendeu e não houve maiores problemas não.

10- Não, não tem.

11- Como eu falei pra você, eu prefiro fazer uma abordagem geral, não específica não é, porque aí a gente corre o risco de estar entrando em determinados conflitos, então é muito melhor a gente trabalhar religião de uma forma mais ampla, não específica de cada crença.

12- O que a gente tem observado é que os grupos que são ligado ao candomblé né sofrem um certo preconceito né porque geralmente eles são tratados como macumbeiros e tal e são esses grupos que mais é reivindicam né tentam explicar né o que é a cultura como é então isso é o que a gente tem observado que os grupos ligado ao candomblé é quem mais reivindica os direitos

ESCOLA MUNICIPAL 2 (EM2)

DR3

1-Proporciona, porque a gente aborda a auto-identidade do aluno e também princípios, amor, é... sobre amizade, então abordam alguns valores. Porque eu acho que a sociedade hoje em dia tá meio esquecida e carente.

2-Então, eu acho muito importante os alunos, eles terem uma abrangência das religiões porque isso vai fazer com que eles quebrem preconceitos, então eles observarem que não é, não existe

apenas um caminho correto, existem pessoas que nasceram em outros lugares e que tem outras religiões e outra maneira de viver e nem por isso, uma precisa estar certa e a outra errada, porque na realidade religião a gente herda.

3-A prefeitura, ela tem uma programação bastante é... macro, então eu procuro livros de ensino religioso e procuro alguns textos que eu acho que são relevantes pros alunos, de acordo com a idade e o entendimento deles.

4-Não, nunca. Até porque foi me dado como complementação de carga horária.

5-Identificar, não. Mas a gente trabalha esses símbolos das religiões como pesquisa, foi dado uma pesquisa pros alunos fazerem os símbolos de várias religiões.

6-Os meninos eles gostam dessa matéria né, ensino religioso, e de uma certa forma faz com que eles também reflitam sobre alguns valores, eu acho que é importante você ter uma formação e você poder olhar o outro em alguns aspectos que/já que o currículo das outras matérias né, das outras disciplinas é bastante extenso, então no ensino religioso você tem essa brecha pra abordar alguns relacionamentos, valores, eu acho isso importante.

7-Concordo. Eu acho que é importante a pessoa ter/até porque o nosso País não tem uma religião que a pessoa se identifique ou que ela é obrigada a ter aquela religião, então é realmente um País laico e você tem que aprender a respeitar os outros.

8-Nunca foi empecilho, nesses 2 anos que eu tenho ensinado ensino religioso eu nunca tive problema.

9-Eu sempre abordo é... religiões como judaísmo, o hinduísmo, o budismo através de pesquisas, seminários, apresentações. Isso desde que eu entrei na rede, e os meninos ou eles apresentam ou eles fazem pesquisa escrita, já foi feita abordagem das duas formas. Toda escola não.

10- Não, nunca houve nenhum questionamento. Só uma atividade que eu fiz que de repente... é... parece que houve um... um... comportamento assim meio preconceituoso de um dos alunos da sala, mais isso foi resolvido.

11- Assim como eu abordo em relação ao judaísmo, ao hinduísmo, ao budismo, as religiões evangélicas que são cristãs né? e o catolicismo.

12- Não respondeu.

ESCOLA MUNICIPAL 3 (EM3)**DR4**

1-Olha na minha visão ele colabora pelo seguinte, primeiro que a religião é uma dimensão muito presente ainda no ser humano, nas relações humanas, a gente está vivendo um período de muita intolerância, é... em alguns momentos na religião está havendo muito comercio, religião hoje em dia pra algumas pessoas, é como comercio. E eu acho que religião contribui porque é uma forma de autoconhecimento né, é uma forma de você se conhecer, e tudo que a gente tem hoje, e se pegar ciência, tudo que a gente aprende na escola ta voltado pro exterior, o exterior das coisas, a gente aprende sobre as coisas, e eu acho que religião, apesar de ter algo cultural a gente aprende um pouco sobre o ser humano né , sobre a gente mesmo.

2-É a base da gente, que é o cristianismo né, que a gente é... tem a questão do catolicismo. A questão da religião indígena, a parte também de matrizes africanas é muito forte, islamismo porque até suscitou algumas questões muito boas devido ao terrorismo tal e eu acho que mais isso a gente flui também, eu procurei ver com alunos religiões que eles não estavam tão... não tinha tanto conhecimento, a gente via outras coisas, mais eu acho que a questão do cristianismo, islamismo né, religiões de matrizes africanas, indígenas, é importante hoje em dia.

3-É, eu usei as orientações de planejamento que tem na... da prefeitura, as orientações daqui do município né, de Recife. Me baseei em alguns textos pré selecionados por mim mesmo né, de acordo com o conteúdo, através de pesquisa na internet, livros e aí eu também como método, metodologia eu utilizei vídeos e textos.

4-Não, não.

5-Sim, sim. Você fala símbolo em que sentido assim? coisa material de símbolo de rosa cruz, coisas ou você fala em que sentido símbolos? É a gente assim, a gente trabalhou/ Não, a gente engraçado, a gente viu isso, isso surgiu quando a gente estudou um pouco de simbolismo das religiões aí a gente viu, cruz, a gente procurou identificar, mas assim, eu acho que a coisa na gente ficou mais no conceito, na ideia sabe?

6-Como eu percebo, é bem subjetivo, é como eu falei, eu acho que é importante, embora também acho que tem uma certa resistência da parte dos alunos né, eu não sei se essa resistência vem desde aquilo que a gente já conhece né, que foi a modernização, ou secularização que pra muitas pessoas, principalmente quando a gente tem um pré domínio do pensamento científico, muitas pessoas acham que religião é uma coisa que não se discuti, e é até cafona, tem gente que pensa isso.Eu acho que a maior resistência, assim, o maior problema é esse, é como as pessoas estão vendo a religião nessa modernidade né.

7-Concordo.

8- Atrapalha, atrapalha, porque é como eu falei, a questão do preconceito se eu pegar a etimologia da palavra né, ela já tem uma ideia de como é determinada religião e a tradição do aluno parece que é como um véu né, fica como um véu que impede ele de ver com liberdade a religião do outro né, e assim, uma coisa que eu falava muito com eles é que as vezes a gente entende melhor a religião da gente quando a gente estuda, compara com a religião do outro. Mais isso é muito presente, infelizmente, principalmente que pode ser/engraçado isso que eu vou falar também é uma forma de preconceito contra os evangélicos mais eu vejo muito mais na religião da gente, não vejo tanto católicos com essa visão não, vejo mais evangélicos.

9-Não, não, não. Ação nenhuma, a gente nem teve tempo pra isso sem falar uma coisa também, eu acho que você está sabendo. A gente esse ano, teve uma reforma da escola e a gente passou muito tempo sem vir pra escola mais a gente não teve nenhum tipo dessa ação não. O que a gente teve mais próximo foi relacionado com capoeira, que foi uma ação que foi o Toinho que é o vice-diretor que fez e aí a gente aproveitou para comentar um pouco e discuti um pouco sobre aquele processo né.

10- Não, não, não diretamente, mais por exemplo, eu já ouvi/agora tem uma história, eu não sei se foi pra mim ou foi pro outro professor mas, eu soube de alguma mãe ou um aluno que se sentiu ofendido, agora eu não consigo perceber se foi na minha aula, eu não sei quem foi esse aluno, mais ele disse algo assim “ que o professor tava dando a visão dele” por isso que eu acho que não fui eu, aí disse que o professor estava impondo a visão dele. Eu sempre deixei claro que eu não estava impondo nada, mais de forma velada a gente escuta algumas coisas né.

11-Sim, mais geralmente é pra fazer comparação com outras religiões, agora eu te falei um pouco isso, como eles de certa forma já estão muito familiarizados com o cristianismo, a gente não abordou tanto quanto outras coisas que a gente viu, porque minha ideia era expandir um pouco as ideias, os pensamentos deles, fazer com que eles vissem algumas religiões de outra maneira, sobre um outro olhar né, E aí, por isso/agora é uma coisa pro futuro ainda né, porque ano que vem eu acho que vai ser diferente. Eu encaro esse ano, é como eu falei, foi mais pra gente ver a diversidade das religiões mais eu acho que ano que vem vai se aprofundar um pouco no que a gente conhece né.

12- É... durante as aulas assim não era muito fácil perceber essa questão de marcar posição de reivindicar alguma coisa né porque normalmente os alunos são muito passivos agora assim dava pra notar é pela reação de alguns alunos né assim pela opinião né pela maneira de externar as suas ideias pela linguagem corporal né as vezes assim pela recusa em participar de determinadas

festividades relacionadas carnaval são João eu notava assim um um um isso um pouco mais acentuado no... na religião na corrente evangélica é um pouco mais forte nos protestantes assim mas não era muito fácil perceber isso não.

ESCOLA MUNICIPAL 3 (EM3)

DR5

1-Proporciona sim, com certeza. É porque com aulas de ensino religioso o professor, ele pode trabalhar diversidade que a gente tem com os temas que aborda até na comunidade deles tentando não solucionar mas minorar essa questão de formação junta acadêmica com a formação que ele tem na casa dele.

2-Como eu já falei anteriormente, abordando o que a gente vê mais fora, tipo: violência é um tema que eu abordo demais nas minhas aulas porque é um tema que eles trazem de casa, agora não deixando de lado a parte social que eles também trazem, aproveitando também o que ele trás pra jogar dentro da sala de aula o conteúdo que é abordado com os alunos.

3-Eu utilizo... porque os encartes que eu tenho em casa, embora não é muito vasto na escola a gente ter material lúdico pra que possa preparar realmente essas aulas de religião, não! O que a gente pode tentar fazer chover, é trazendo de casa, é sentando em casa e já trazendo alguma coisa pronta, na escola a gente não tem muito artifício, inclusive na biblioteca a gente também não tem muita coisa em cima do ensino religioso pra se trabalhar e preparar aulas não.

4-Não, não participei de nenhuma.

5-A escola, ela tem normalmente no início do dia letivo, a coordenação, ela faz a oração diária, não discriminando religião A B ou C mais faz cada um, quem não adota o catolicismo faz a oração na sua crença, agora a escola tem, diariamente ela faz alusão a isso.

6-É muito vaga porque a gente não tem assim, acervo na escola, a gente se depara com os conteúdos que vem no ...na caderneta que a gente têm que falar, que a gente tem que abordar agora a gente não tem meios dentro da escola pra... pra discutir, a não ser que a gente vá procurar artifício fora e já venha com o trabalho pronto de fora pra que seja abordado em sala.

7-É, porque a escola já é uma instituição laica né, então eu concordo que ele seja laico porque não vai bater ponto individual com aluno A ou com aluno B, e sim falando de um tema que abranja a todos sem até ver mesmo que eles sintam isso.

8-Atrapalha sim, porque a gente fala de religiosidade mas falando de religiosidade tem determinados pontos que eu evito tocar, embora que não devemos esquecer, mais que... quando tem assim, a parte do... sem citar, mais cristianismo, eles se pegam muito em dogmas da religião que não aceita que fale do... por exemplo, Candomblé, falando de determinado tipo já há um atrito entre as salas que eu evito esse atrito sim.

9- Não, não, até porque teve uma... a última feira cultural que teve, eu não estava com o ensino religioso, eu sou de formação da língua inglesa mais aí teve um evento aqui na escola sim que abrangeu a interdisciplinaridade, todo mundo saiu fazendo os trabalhos e englobando e cercado na sala...teve esse trabalho, agora eu não era de ensino religioso. Eu fiz parte de língua inglesa nesse período.

10-Tenho, não da escola, eu tenho da própria sala de aula, que eu fui dar as religiões do mundo e tive que realmente falar e fui questionado pelos alunos, assim, porque eram protestantes. Porque eu estava entrando no âmbito do... por exemplo, da macumba. Eu disse que não é macumba pessoal. Mais eu fui questionado nesse sentido pelos alunos, não pela escola assim.

11-Eu sempre abordo, eu sempre deixo bem claro a minha fé que inclusive é da maioria, mas... eu leio a bíblia, eu faço alusão a bíblia e nas minhas aulas eu sempre sou tendencioso assim, a puxar lógico pela minha fé, não deixando isso transparecer pra eles. Mais eu faço a leitura da bíblia nas minhas aulas, normalmente eu cito capítulos, cito versículos pra/quando eu estou trabalhando em algum tema por exemplo, a violência, aí eu me reporto há algum ponto da bíblia onde a bíblia fala isso e me refiro sempre dizendo que é um dos livros mais antigos e o primeiro livro, e o livro, como ela mesmo diz, a bíblia sagrada. Eu sempre faço alusão a isso, a ela.

12- O grupo que reivindica mais direitos são os grupos dos protestantes até porque eles querem puxar a sardinha sempre pra dentro da religião deles e assim eu não deixo transparecer isso até pra não haver polêmica gerar mais polêmica no grupo mas mesmo assim eles não saem satisfeitos e diz que tá errado e não aceita a opinião do outro até porque é um preceito nas minhas aulas respeitar as diferenças as diferenças elas tem que ser respeitadas dentro do que a gente for trabalhar no que a gente for abordar as diferenças em primeiro lugar elas devem ser respeitadas o a explanação as conversas sempre é bem ampla nunca restrita.

ANEXO 2 – RESUMO DAS ENTREVISTAS DOS DOCENTES (COORDENADORES PEDAGÓGICOS)

ESCOLA MUNICIPAL 1 (EM1)

DC1

1-Aqui há 2 meses

2-Sim, com relação a ética, mudança de comportamento, é... visualização de de... equilíbrio nas relações sociais, eu acredito que o ensino religioso proporciona isso, porque tem uma visão mais holística né.

3-Relações sociais

4-Na década de 90, no programa Nordeste 2

5-Aqui eu não percebi ainda, em outras escolas sim, geralmente tem um crucifixo, nas escolas onde o gestor, a equipe gestora é católica, geralmente a gente vê os crucifixos, as imagens né dos santos, geralmente tem. Mais onde a escola é mais... menos definida a equipe gestora eu não percebo não, aqui não.

6-Eu nem conheço.

7-Sim

8-Não, até porque eu cheguei há 2 meses só né, então.

9-Não.

ESCOLA MUNICIPAL 2 (EM2)

DC2

1-Nessa escola, 1 ano e 8 meses

2-Sim, porque o ensino religioso nessa escola, ele vai além da religião. A professora trabalha conhecimentos científicos, filosóficos e discute temas que os alunos escolhem.

3-Orientação sobre todas as religiões ou igrejas, seitas. Discussões sobre os fundamentos filosóficos das religiões e cada aluno se posiciona diante das escolhas que eles devam fazer ou ocorrerem.

4-Não.

5-Não, a escola não tem essas ações religiosas. De igreja né, no caso.

6-Já li mais não tive o cuidado de estudar sobre ela, apenas passei uma leitura né, porque é necessário enquanto coordenador lê mas não participei de nenhuma discussão ou de nenhuma elaboração dos projetos.

7-Sim

8-O ano passado a gente teve algumas ações de trazer grupos religiosos pra escola, não no turno da... não ocorreu no turno da manhã e da tarde, eles ocorreram nos turnos da noite porque os alunos são adultos, então fica mais tranquilo pra gente trabalhar, então a gente convidou pessoas de várias religiões pra fazer debates na escola a noite, esse ano não foi feita essa ação.

9-Não, nunca fui questionada não. Apesar de que a escola não trabalha é... muitas ações voltadas pra religião não, apenas as datas de certa forma religiosa né, que é o São João que a gente considera ciclo junino, e o natal que é um momento religioso que é vivido por quase todas as religiões.

ESCOLA MUNICIPAL 3 (EM3)

DC3

1-Dois anos.

2-Bom o ensino religioso aqui é bem defasado porque o professor que colocaram aqui pra complementar a carga horária dele é um professor de artes então ele dá algumas coisas mas ele não dá o essencial mesmo e não tem como eu força-lo a dar até porque ele por ser muito esquerdista, digo logo a verdade ele é muito esquerdista então ele parte muito pro outro lado da religião então ele dá do jeito que ele pode dar agora se fosse dado realmente o ensino religioso iria contribuir muito para os alunos tanto a questão de ética de humanidade de humildade de compaixão de ajudar ao próximo ia contribuir muito

3-Em religião além da fé da esperança da humanidade e da fraternidade eu boto muito os conceitos éticos os valores éticos onde a pessoa tem que respeitar o próximo tem que ajudar tem que tem que ser honesto a honestidade a forma ética mesmo da pessoa que eu acho que abrange essa parte de religião porque quando você acredita numa coisa boa num ser maior você se torna uma pessoa melhor e você pra se tornar uma pessoa melhor é preciso que você aprenda certos conteúdos que a religião te dá

Parâmetros pra isso

4-Não.

5-Na escola em si não tem... o que gente identifica é assim digamos, antes na entrada a gente sempre reza o pai nosso e o santo anjo a gente aí a gente reza tudinho mas assim, a gente identifica em muitos evangélicos então muitas usam saias outras não botam maquiagem, outras já botam demais outras já já falam em coisas feito sangue de jurema e a parte de umbanda mas aqui acho que prevalece muito o evangélico

6-Rapaz eu não num... essa eu.. desconheço isso porque não colocaram ainda pra gente aqui não tanto que eu digo que um professor de artes dá religião aqui

7-Concordo... a gente concorda, a gente tem que respeitar as pessoas e tem que respeitar o que as pessoas acreditam o que gente não pode é ficar um contra o outro se a pessoa é evangélica outra é crente outra é batista a outra é umbandista o outro não acredita é ateu mas a gente tem respeitar a opinião dos outros e trabalhar o equilíbrio o amor a paixão a fraternidade a humildade tudo trabalhar o bom

8-A escola sempre quando tem atividades datas comemorativas como a páscoa como é a semana santa a gente sempre faz a gente faz o natal e também a gente faz ações que embora não sejam religiosas representam o lado humanitário que digamos as vezes dia de sábado a gente faz ações como vacinação como é gratuidade em em alguns serviços que isso pra mim também é religião porque é você tá ajudando o próximo é exames de graça e exames de prevenção a gente é faz exame de isso pra mim também é religião, pra mim na minha opinião e a gente também faz assim é na parte de cristianismo na parte de jesus mesmo tem a páscoa tem o natal e sempre que a gente pode a gente tá falando em religião né?

9-Muitas vezes porque é assim digamos, o evangélico ele não participa do carnaval os filhos querem mas os pais não deixam as vezes a gente vai fazer um passeio como a gente fez pro mirabilândia que foi a noite do terror mas os pais não querem porque diz que é coisa do satanás que é coisa do cão aí não deixam mas a criança quer quando tem distribuição de cosme damião que uma professora dá você vê que uns meninos recebem outros não recebem né? e os próprios pais questionam “ não meu filho não faz isso não”! pronto até na hora do pai nosso quando a gente vai rezar tem menino que não reza aí eu digo assim reze meu filho reze! ele faz “não eu não vou rezar porque eu oro eu sou evangélico eu não rezo eu oro e eu respeito né? Já que ele tá dizendo aqui ele fica calado lá e eu respeito eu só pergunto vamo vamo rezar e tem uns que muitos não sabem nem fazer o sinal da cruz e nem faz porque diz que a religião dele não permite

ANEXO 3 – RESUMO DAS ENTREVISTAS DOS DOCENTES (GESTOR ESCOLAR)

ESCOLA MUNICIPAL 1

DG1

1-De gestor 2 anos mais, uns 9 anos de vice gestor.

2-Hum rum, claro, identifico bastante. É... na forma/na apresentação dos alunos, é... os pais que comparece na escola, eles é... fica bem claro as religiões deles e também nas atividades que são desenvolvidas na escola como pelos professores.

3-É uma proposta que eu acho comum né, é comum em todas as redes que eu passei, estadual e na privada também, e municipal eu não vejo nenhuma diferenciação das demais não. Inclusive já trabalhei em escola católica mais, bem laica mesmo né, é assim que não enfatizava mesmo na religião católica não.

4-Plenamente, tanto é que eu já falei inicialmente né, plenamente no meu ponto de vista, deve acontecer dessa forma.

5-Na grande maioria não. São raros os casos que ocorrem quando determinadas religiões, eles deixam de participar. É assim, dizem que não pode participar da atividade porque a religião não permite, mas são casos raros.

6-Não, particularmente nunca participei não.

7-Não só como estudante, mais como cidadãos né, é... eu acho que quando o indivíduo ele tem uma religião, ele se comporta de um modo diferente, ele quando acredita em algum ser que deu origem a tudo na vida aí o comportamento dele é diferenciado.

8-Eu não lembro nenhuma ação específica nessa área de... assim não desse jeito, mais tem as atividades que ocorrem no cotidiano, corriqueiramente, mais específica atividade religiosa não. A não ser num anexo que é... numa escola dentro do... de uma instituição religiosa. Aí tem uma diferença, mas aqui na escola não. Na sede não.

9- Eu não lembro não, nada específico não.

ESCOLA MUNICIPAL 2

DG2

1-Na gestão vai fazer 3 anos agora no começo de 2017 né, aliás 4 anos É... mais somando com vice e gestor, já vou fazer 6 anos.

2-É, geralmente a gente percebe no comportamento de alguns alunos, principalmente nos evangélicos que eles...eles É demonstram mais essa parte religiosa, se bem que eu costumo ver também que alguns alunos daqui, eles participam da igreja católica e apresenta também um crucifixo né, como os coroinhas que participam lá do movimento da igreja católica e os evangélicos também, cada um tem sua...

3-O que eu conheço é o que o professor trabalha em sala de aula né, então assim, a gente vê que ele não tem assim uma linha religiosa ou uma religião definida, mais eu acho que ele usa muito elemento da filosofia, da sociologia pra fazer esse tipo de trabalho dentro de sala de aula, sem ter uma orientação religiosa definida né.

4-Concordo.

5-No geral, ela não atrapalha né, mais já aconteceram alguns casos específicos né, como por exemplo a professora de educação artística, é um caso só que eu lembro. Ela foi colocar um filme e de repente nesse filme era cantada uma música e a menina não entendeu muito bem o que era o trabalho, a professora até tentou mostrar a ela que aquilo não era uma questão religiosa, era uma aula, ela entendeu que não era uma aula e pediu para se retirar e a professora respeitou a situação dela e aguardou ela do lado de fora até terminar a aula dela, foi um caso isolado.

6-Não, não.

7-Não.

8-Na realidade, eu acredito que independente de ser estudante ou não, a orientação religiosa, ela deve ser dada é... pra todos os jovens, eu acredito que o ensino religioso, ele na escola, ele não é tratado como uma orientação, mais que a partir dele é..., aquele jovem, aquele adolescente que ainda não tenha a sua questão religiosa definida, ele possa se interessar por alguma ou até mesmo assim, as vezes a família tem uma orientação religiosa, mais tem um que não tem, e de repente a aula de religião pode fazer com que ele diga “é, realmente, eu preciso participar mais onde meus pais frequentam ou eu preciso verificar uma outra opção” Entende? Então eu acredito que seja assim. Ela não não direcionar, mais ela mostrar uma visão geral, opção é... as religiões que se praticam.

9-Não, não tenho lembrança né, o que a gente vê muito é é... assim por exemplo, na comunidade católica acontece é... que eu acredito que seja em fevereiro, que é quando acontece a semana do padroeiro da igreja aqui perto, então tem a noite de determinadas entidades e o **** tem uma noite que a gente frequenta a igreja, leva um grupo dos católicos que se interessam claro né, e participam de uma missa lá, assim como tem grupos de mães ou o grupo dos idosos ou o

grupo do terço dos homens, aí tem a noite do ****, aí a gente vai pra lá pra igreja, mais é a única manifestação, de dentro da escola a gente não/

ESCOLA MUNICIPAL 3

DG3

1-3 anos, sendo que eu tive um período de 6 meses afastada por conta da licença maternidade né, então 2 anos e meio.

2-Sim. Em questão de vestuário como a gente estava conversando, algumas meninas são caracterizadas por serem evangélicas devido as saias jeans né, o não poder entrar de calça ou não poder utilizar o short que a prefeitura fornece, porque a religião não permite. As aulas que os professores, principalmente de religião, eles desenvolvem dentro de sala de aula, tem sim essa questão de diversidade né...E os eventos também/Algumas datas, São João, semana da consciência negra, a questão indígena também entra.

3-Rapaz me surpreendeu, porque eu não sabia que tinha especifico pra religião não, eu até perguntei, e tem é? (risos)

4-Acredito, acredito que sim.

5-A religião do estudante?

6-Eu acredito que não atrapalha ao ponto de prejudica-lo em notas, essas coisas, não. Mais atrapalha nas vivencias, o aluno deixa de vivenciar muita coisa por conta disso. Por exemplo, o São João, as atividades juninas, muitos pais impedem dos filhos virem pra escola pra participar disso aí tudinho, porque são evangélicos. O carnaval, porque são evangélicos, semana da consciência negra, muitos também não participam, não só porque são evangélicos, mais porque também tem outro tipo de religião.

7-Não, não. Específico não.

8-Acredito que sim, eu acredito. Eu acredito que as crianças/ a criança ou adolescente ele tem que ter esse direcionamento ou pelo menos tomar consciência, ter conhecimento das distintas religiões né.

9-Muitas... Como eu já te falei, os eventos que são produzidos pela escola, as vivências em datas comemorativas que sempre a gente busca essa questão da religiosidade ou de outras características né, seja do índio, seja do negro. Trabalhamos também/nós temos um outro projeto que ele é vivenciado a noite, participam os integrantes da igreja batista aqui do Vasco

né, então já entra a questão evangélica e é livre assim, eles nos dão apoio com psicólogos, fonoaudiólogos, é muito bom a noite. Fazem palestras contra drogas, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, nos dão um suporte muito bom. A cultura negra. A religião afro. E o catolicismo também O catolicismo também daqui da matriz do****, então eles vem fazer trabalhos aqui com a gente. Aqui é um misto de religião, o que tu procurar aqui tem, eu acredito que não espírita, ainda a gente não tem/

10-Não, o que eu tenho mais assim, um certo problema, é como eu já te disse, essa questão dos meninas participarem de todos os eventos devidos as religiões que os pais e que eles tem, agora teve um caso que uma mãe veio aqui questionar o professor de religião porque ela disse que o professor não estava respeitando a religião da filha dela, mais conhecendo a adolescente né, como foi uma coisa especifica, um caso a parte, o que eu entendi da situação foi que o professor estava passando né as diferentes, eu acredito que as diferentes características das religiões alguma coisa assim e a menina enfrentando o professor, queria dizer que a opinião dela era a que estava valendo, que era o mais correto, que era o que pregava a religião dela e quando o professor foi tentar orientar, dizer que não era assim, que algumas religiões tem matrizes diferentes aí ela se sentiu ofendida, eu acho que foi mais ou menos assim. Tanto é que a mãe não retornou, ficou resolvido por ali mesmo, não veio mais aqui não. Mais só foi um caso distinto assim, assim um caso bem/Bem pontual, de uma mãe que já tem alguns...algumas situações aqui na escola. Mas no mais assim é bem tranquilo.

ANEXO 4 – QUADRO GRADE CURRICULAR DO ER NA POLÍTICA DE ENSINO EM RECIFE

QUADRO 60 Ensino Religioso <i>continua</i>				
EIXOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
TRADIÇÕES RELIGIOSAS E CULTURAS	<p>Reconhecer o fenômeno religioso, como experiência humana</p> <p>Discernir as variações culturais de relações com a transcendência</p> <p>Refletir sobre as respostas espirituais para a questão do sentido da vida</p>	<p>Conhecer os aspectos legais referentes à liberdade religiosa</p> <p>Reconhecer como se estruturam as diversas organizações religiosas, e a diversidade das suas lideranças</p> <p>Identificar a função psicossocial da linguagem dos símbolos sagrados</p> <p>Discernir a experiência do sagrado, como parte da identidade cultural, e perceber, criticamente, as suas expressões em mitos, ritos e interditos</p>	<p>8º ANO</p> <p>Filosofia e tradições religiosas: ideia de transcendência, na visão tradicional, moderna e atual</p> <p>História das tradições: desenvolvimento das estruturas religiosas nas culturas humanas</p> <p>9º ANO</p> <p>Sociologia e tradições de fé: função política das ideologias religiosas</p> <p>Psicologia e tradição: implicações da tradição religiosa na construção da mentalidade pessoal e coletiva</p>	
	<p>Capacitar para a releitura dos textos fundadores das tradições espirituais, resgatando sua dimensão libertadora</p> <p>Interagir criticamente com o contexto concreto das religiões na vida dos(as) educandos(as), também em seus aspectos desumanizadores e opressivos</p> <p>Promover uma ação educativa esperançosa, em que a utopia desempenhe papel reconstrutivo e transformador das religiões</p>	<p>Compreender os textos sagrados orais e/ou escritos, e sua importância para as tradições religiosas</p> <p>Identificar a diversidade de textos sagrados, como livros, pinturas, construções arquitetônicas, diversas formas de linguagens orais e escritas, verbais e não verbais</p> <p>Reconhecer que os textos sagrados registram a doutrina e o código moral das tradições religiosas, e orientam as suas práticas</p> <p>Perceber que o significado dos textos se alcança em seus contextos, e que os sentidos dos textos religiosos podem ser recriados</p>	<p>8º ANO</p> <p>Tematização de representações da transcendência e das divindades nas tradições religiosas</p> <p>História das narrativas sagradas: os fatos religiosos e sua formulação em crenças e textos; questões religiosas na literatura e na cultura</p> <p>9º ANO</p> <p>Contextos culturais: o contexto sócio-político-religioso, motivador dos textos sagrados orientais e ocidentais, africanos e indígenas</p> <p>Tematização da vida além da morte: ressurreição, reencarnação, ancestralidade e o nada</p>	
TEXTOS SAGRADOS E INTERPRETAÇÕES TEOLÓGICAS				

TEMAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
TEMPOS E ESPAÇOS DAS ESPIRITUALIDADES	<p>Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação, permanência, e/ou mudança das diferentes culturas e sociedades na história e no espaço geográfico</p> <p>Compreender o significado formativo da ritualidade humana, da paisagem religiosa e dos lugares sagrados</p> <p>Contribuir para um debate sobre cosmologias, e/ou cosmovisões, apresentadas pelas diversas tradições espirituais</p>	<p>Identificar e compreender o significado de lugar sagrado para as tradições religiosas, desenvolvendo atitudes de respeito aos centros de peregrinação e festivais espirituais</p> <p>Reconhecer a importância do tempo sagrado para as diversas culturas e tradições religiosas, identificando os calendários e rituais de passagem e purificação, ritos mortuários e propiciatórios</p> <p>Compreender o sentido humano da festa e da gratuidade, da experiência do sagrado nas tradições místicas e sabedorias populares</p> <p>Conhecer as paisagens e festas religiosas pernambucanas, e os seus significados</p>	<p>8º ANO</p> <p>Rituais: práticas litúrgicas, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos e pós-religiosos</p> <p>Símbolos: os símbolos e sentidos mais importantes de cada tradição religiosa e filosófica</p>	
			<p>9º ANO</p> <p>Paisagens: lugares sagrados, espaços de confraternização e renovação da comunidade religiosa, ou grupo espiritual</p> <p>Espiritualidades: métodos desenvolvidos pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o transcendente, consigo mesmo, com os(as) outros(as) e com o mundo</p>	

QUADRO 60 Ensino Religioso *término*

EIXOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
<p>ÉTICA ENTRE E PARA ALÉM DAS RELIGIÕES</p>	<p>Desconstruir o ensino bancário e suas implicações nos processos de educação religiosa, voltados para a descrição dos aspectos doutrinários ou folclóricos das tradições religiosas</p> <p>Estudar as religiões como problema e não como dado, avaliando as tradições em seus contextos políticos, sociais e econômicos imediatos, e não em termos abstratos e declarativos</p> <p>Perceber possibilidades para uma aprendizagem trans-religiosa, descobrindo que o conhecimento religioso propõe, não tanto informações, mas caminhos formativos para experiências de descentramento e solidariedade</p>	<p>Compreender os textos sagrados orais e/ou escritos, e sua importância para as tradições religiosas</p> <p>Identificar a diversidade de textos sagrados, como livros, pinturas, construções arquitetônicas, diversas formas de linguagens orais e escritas, verbais e não verbais</p> <p>Reconhecer que os textos sagrados registram a doutrina e o código moral das tradições religiosas, e orientam as suas práticas</p> <p>Perceber que o significado dos textos se alcança em seus contextos, e que os sentidos dos textos religiosos podem ser recriados</p>	<p>8º ANO</p> <p>Alteridade: relacionamento com o(a) outro(a), permeado por sentidos derradeiros para a vida</p> <p>Valores: conjunto de normas de cada tradição religiosa e entre os diversos caminhos espirituais, atualizado para o contexto da nossa cultura</p> <p>9º ANO</p> <p>Limites: fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas, ressaltando as causas comunitárias e ambientais para a espiritualidade</p> <p>Diálogo: diferentes abordagens espirituais dos modos de sobreviver e conviver, de vivenciar a sexualidade, e organizar as famílias (nas várias formas em que se apresentam hoje)</p>	

ANEXO 5 – CATEGORIAS TEMÁTICAS DE ANÁLISE

EIXO TEMÁTICO	OBJETIVO DO EIXO	CATEGORIAS TEMÁTICAS	OBJETIVO DA CATEGORIA
DADOS PESSOAIS DO DEPOENTE	Compreender a influência da escolaridade dos entrevistados para o exercício da prática docente no ER (questionário de perfil)	Escolaridade	Compreender a importância da escolaridade dos docentes quanto a percepção do fenômeno religioso
		Experiências profissionais	Entender as repercussões do percurso profissional para o exercício docente
EIXO TEMÁTICO	OBJETIVO DO EIXO	CATEGORIAS	OBJETIVO DA CATEGORIA
I A PRÁTICA DOCENTE E OS CONTEÚDOS CURRICULARES DO ER: VESTÍGIOS DA COLONIALIDADE	Averiguar as relações entre a prática docente e a seleção dos conteúdos curriculares para ministração das aulas no ER, estabelecendo relações entre eles e a racionalidade científica característica da formação eurocêntrica.	1-Formação docente e ER.	Descrever a presença ou não da formação continuada para o ER, e sua relação com uma perspectiva eurocêntrica do saber.
		2- A seleção dos conteúdos no ER.	Identificar quais são os conteúdos considerados essenciais para o trabalho dos docentes que atuam no ER e analisar que relações existem entre essa escolha e a perspectiva eurocêntrica do poder do saber e do ser.
		3-A pertinência do ER na formação discente	Apreender a visão dos diversos profissionais em atuação na escola, acerca da importância do ER para a formação dos educandos e suas relações com a perspectiva eurocêntrica (aproximações e distanciamentos).
EIXO TEMÁTICO	OBJETIVO DO EIXO	CATEGORIAS	OBJETIVO DA CATEGORIA
II RELIGIÃO NO ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR E OS VESTÍGIOS DA COLONIALIDADE	Investigar as concepções de religião e laicidade e suas relações no espaço público escolar.	1-Símbolos Religiosos e diversidade manifesta	Analisar a compreensão e percepção dos docentes acerca da diversidade religiosa expressa no espaço escolar por meio dos símbolos ou vestimentas utilizadas pelos estudantes e suas relações com a colonialidade.
		2- As fronteiras da laicidade : a religião do educando e seus desafios	Perceber as relações e os conflitos entre a observância da laicidade estatal e as diversas expressões de fé presentes no espaço público escolar bem como as permanências e rupturas com a colonialidade.
		3- Cristianismo e descolonização curricular.	Compreender como é feita a abordagem da tradição cristã no âmbito do currículo escolar e na

			condução das aulas do ER, observando os deslocamentos na tradição cristã, a partir da descolonização proposta teoricamente, bem como as contradições expressas tanto na fala quanto na realidade observada no campo
--	--	--	---