

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS**

**A PRESENÇA DO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO
BRASIL: construindo uma proposta de intervenção e formação pedagógica
para o docente entre práticas e discursos religiosos no campo educacional**

INGRID LUANE CAMPÊLO DE OLIVEIRA

SÃO LUÍS

2018

**A PRESENÇA DO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL:
construindo uma proposta de intervenção e formação pedagógica para o docente entre
práticas e discursos religiosos no campo educacional**

INGRID LUANE CAMPÊLO DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre, sob orientação da orientadora Pra. Dra. Ana Livia Bomfim Vieira.

SÃO LUÍS

2018

Oliveira, Ingrid Luane Campêlo de.

A presença do religioso na educação pública no Brasil: construindo uma proposta de intervenção e formação pedagógica para o docente entre práticas e discursos religiosos no campo educacional/ Ingrid Luane Campêlo de Oliveira.

126 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

Orientador: Profa. Dra. Ana Lúvia Bomfim Vieira

1. Ensino de História. 2. Ensino Religioso. 3. Laicização. 4. Religioso 5. Formação docente Título.

INGRID LUANE CAMPÊLO DE OLIVEIRA

**A PRESENÇA DO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL:
construindo uma proposta de intervenção e formação pedagógica para o docente entre
práticas e discursos religiosos no campo educacional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^(a) Dr^(a) Ana Livia Bomfim Vieira

PPGHEN – UEMA

Prof. Fabio Henrique Monteiro Silva

PPGHEN-UEMA

Prof. Dr. *Marcus* Vinicius de Abreu *Baccega*

PPGHis- UFMA

Prof^(a) Dr^(a) Monica Piccolo Almeida Chaves

PPGHEN-UEMA

(Suplente)

*Às minhas avós Maria da Graça Cruz de Oliveira,
Isabel Maria Leão de Lemos Campêlo, e à todas
as outras que vieram antes de mim construindo
minha ancestralidade.*

AGRADECIMENTOS

Para expressar gratidão à vida e às forças do bem, é preciso apenas ser grato e grata verdadeiramente, pois o sentimento que emana do “agradecer” já é o suficiente para iluminar todo o percurso que foi percorrido e os próximos que ainda serão dados. Portanto, sou grata a todos os seres divinos, de maneira muito especial à doutrina do Santo Daime e a toda irmandade do Centro de Iluminação Cristã Estrela Brilhante, *CICEBRIS, de onde toda luz, força e disciplina me foram concedida para toda a firmeza de coração necessária nesde momento*. Cada irmã e irmão desta irmandade à sua maneira teceu este trabalho. *Por isso, “eu agradeço ao Santo Daime, agradecendo a todos os seres.” Sou grata* à minha mãe Rosângela Maria Campêlo, ao meu pai Robert Anderson Cruz de Oliveira, irmão Robert Anderson Campêlo de Oliveira, meu tio Sergio Campêlo, Rosana Campêlo e Roseane Campêlo pelo incentivo e coragem sobre a palavra amor. Sem a presença singular de cada um daqueles e daquelas que compõem a minha ancestralidade em vida e memória, esta fortaleza desmoronaria. Incluindo ainda nesta construção do que seja o amor, agradeço aos meus companheiros felinos porque eles também amam e independente do que estejamos passando, eles permanecem ao nosso lado, e assim eles estiveram.

Não esqueço que sem a mesma proporção desse valioso sentimento e o zelo da minha corajosa Maria da Graça Oliveira, dona Santa (avó paterna), não seria possível nenhum dos meus passos anteriores. Esta Maria me ensinou a viver com fé e força, à ela devo mais que gratidão, eu dou-lhe minha devoção e respeito por toda esta vida. À uma outra Maria doo o meu coração agradecido: Maria Isabel Leão de Lemos (avó materna), quem me fez lembra que “rezando as ave-marias, acharia o céu sempre lindo, adormeceria sorrindo e despertaria a cantar!”. Gratidão minha vó!

Agradeço nesta mesma dimensão de importância à Mariana da Sulidade, que com seu amor e companheirismo revelou a beleza de momentos em que o desânimo forçou-me a acreditar em um mundo apenas de cores frias, mas que logo em seguida com sua graça em viver, apontou-me um sorriso e um Sol antigo, tão antigo quanto este amor. Minha gratidão é estrelar por tua presença em meus dias!

Às minhas amigas e aos meus amigos, peregrinas e peregrinos, desta caminhada que de maneira particular foram essenciais. Como Monica Sousa, minha irmã de alma, à ti sou grata;

Adriano Negreiros, amigo querido, e de prontidão para o que der e vier; e Marla Rafaela, “companheira das antigas” (no sentido literal e literário das palavras), por momentos que a vida nos proporcionou de cuidado e zelo uma pela outra, gerado pela academia, mas nutrido por um grande e sincero afeto que mantem esta amizade fora dos seus muros.

Gratidão sob mesma medida para as nossas bibliotecárias tão gentis e doces Lauisa Sousa, Reyjane Mendes, bibliotecárias do curso e do Programa de Pós-graduação em História, Ensino e Narrativas, pela sempre paciência e amizade. Minha gratidão também à minha orientadora Ana Livia Bomfim Vieira pelo auxílio nesta jornada, ao Grupo de Pesquisa História e Religião (UFMA) em destaque ao professor Lyndon Araújo, e ao professor Marcus Baccega pela sua motivação sempre doce, viva e otimista para a ciência história e para vida. Sou grata enfim, a todo o corpo docente do Programa de Pós-graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN) que a seu modo cada integrante ensinou-me a olhar para a frente sem baixar a guarda e aprender com coragem que a vida também é feita fraquezas para que se aprenda no caos a observar e ouvir as estrelas.

Por fim, e não menos importante sou grata a mim, ao meu eu espiritual por ter não me feito desistir e me possibilitar em cada etapa deste trabalho lembrar-me de cada um desses e dessas citados (as) trazendo-me esperanças de dias bons sempre a cada novo nascer do Sol, pois “viver é uma paixão do início, meio ao fim”. Gratidão!

Rasteja e espreita
Levita e deleita
É negro. Com luz de ouro.
É branco e escuro.
Tem muito de foice
E furo.
Se tu és vidro
É punho. Estilhaça.
É murro.
Se tu és água
É tocha. É máquina
Poderosa se tu és rocha.
Um olfato que aspira
Teu rastro. Um construtor
De finitutes gastas.
É Deus.
Um sedutor nato.
(Hilda Hilst)

RESUMO

Neste trabalho propomos a reflexão acerca da relação entre discursos e práticas religiosas e educação pública no Brasil dentro de uma temporalidade que restringe-se à segunda metade do século XIX à 1997. Para tanto, seguimos pelo caminho teórico e metodológico na problematização dos conceitos considerados fundamentais para compreendermos este imbricamento ao olharmos para um campo educacional contornado por operacionalizações político-religiosas. Partindo dessas ações engendradas no cenário nacional político do país em meio a disputas ao que tange projetos de Estados e modelos de laicidades durante a chamada modernidade, caracterizamos o processo de laicização do ensino em momentos anteriores a instauração da república no país, perpassando pelas construções constitucionais de 1891 até a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso em 1997. Seguindo a perspectiva, continuamos a construir reflexões a partir da escolarização do ensino religioso e do ensino de história como caminhos de perspectivas a pensarmos teórico e metodologicamente soluções para os silenciamentos e lacunas ao que tange a permanente presença do religioso e do ensino religioso no campo educacional e político do Brasil. Para tanto apresentamos um modelo de material de proposta pedagógica para formação docente reconhecendo a importância de professores e professoras terem acesso a esses conhecimentos de forma que consigam contornar os tons conflituosos religiosos experienciados também no campo escolar através de novos estudos.

Palavras-chaves: ensino de história, ensino religioso, laicização, religioso, formação docente

ABSTRACT

In this work we propose the reflection about the relationship between discourses and religious practices and public education in Brazil within a temporality that is restricted to the second half of the nineteenth century to 1997. Therefore, we follow the theoretical and methodological path in the problematization of the concepts considered fundamental to understand this imbrication when looking at an educational field circumvented by politico-religious operations. Starting from these actions engendered in the national political scenario of the country amidst disputes over state projects and models of laicities during the so-called modernity, we characterize the process of secularization of teaching in previous moments the establishment of the republic in the country, passing through constitutional constructions from 1891 until the construction of the National Curricular Parameters of Religious Education in 1997. Following the perspective, we continue to construct reflections from the schooling of religious teaching and the teaching of history as ways of perspectives to think theoretically and methodologically solutions for the silencings and gaps to what concerns the permanent presence of religious and religious education in the educational and political field of Brazil. In order to do so, we present a model of pedagogical proposal material for teacher education, recognizing the importance of teachers having access to this knowledge in such a way as to overcome the conflicting religious tones experienced in the school field through new studies.

Key words: history teaching, religious teaching, secularization, religious, teacher training

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

CNE – Conferência Nacional de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNBB –Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

FONAPER –Fórum Nacional Permanente do Ensino Religios

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

CIER –Conselho de Igrejas para Educação Religiosa

CERIS – Centro de Estatísticas Religiosa e Investigações Sociais

DGAE – Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – ESTADO, SECULARIZAÇÃO E LAICIDADE.....	14
1.1”Haja a secularização” E o mundo não foi desencantado.....	15
1.2 Estado(s) Laico(s): onde religiosos (não) tem vez.....	23
1.3 Religiosos na construção do processo de laicização do Brasil.....	34
CAPÍTULO 2 – LAICIDADE E ENSINO NO BRASIL: CAMINHOS POLÍTICOS PERCORRIDOS.....	34
2.1 Entre rupturas e permanências de uma História Sacralizada.....	45
2.2 Entre 1860 e 1891: separação entre a Igreja e o Estado e suas implicações no campo educacional.....	56
2.3 Em tempos de "otimismo pedagógico": laicistas e religiosos em disputas.....	67
2.3.1 Governo Provisório e o retorno do Ensino Religioso.....	71
CAPÍTULO 3 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PCNER, CNBB E O FONAPER: DISPUTAS DO SÉCULO XX EM TORNO DA REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO.....	76
3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96.....	77
3.2 Trajetória de regulamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.....	82
3.3 Modelos de Ensino Religioso.....	91
3.3.1 Entre as Ciências Humanas e as Ciências Sociais: reflexões sobre a relação entre a(s) Ciência(s) da Religião e a Teologia.....	95
CAPÍTULO 4-UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE FORMAÇÃO NO ESTUDO DAS RELIGIÕES: POSSIBILIDADES DE COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA ATRAVÉS DO ENSINO.....	101
4.1 Projeto da proposta.....	101
4.2 Introdução.....	101
4.2.1 Relevância.....	101
4.2.2 Viabilidade.....	102
4.3 Justificativa.....	103
4.3.1 Pensando sobre a "religião pública".....	103
4.3.2 Contribuições para a formação docente nos estudos das religiões: possibilidades de combate à intolerância religiosa através do ensino.....	107
4.4 Objetivos.....	112
4.4.1 Geral.....	112
4.4.2 Específicos.....	112
4.5 Eixos	113
4.5.1 Mobilizadores	113
4.5.2 Temáticos.....	113
4.6 Debate Teórico e metodológico estruturante.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	120

INTRODUÇÃO

*Antes da República existia o Brasil; e o Brasil nasceu cristão, cresceu cristão, cristão continua a ser até hoje. Logo, se a República veio organizar o Brasil, e não esmagá-lo, a fórmula da liberdade constitucional, na República, necessariamente há de ser uma fórmula cristã.
(Rui Barbosa, 1981, p. 21).*

O objetivo deste trabalho é analisar as contradições que perpassam a implementação do Ensino Religioso na escola pública brasileira transitando no recorte temporal entre o século XIX e o século XX. Para tanto estabelecemos alguns pontos iniciais de compreensão para entendermos a lógica de totalidade que cerca este trabalho dentro de um movimento do geral para o particular.

Inicialmente pontuamos uma discussão sobre o processo de secularização ocorrido na Modernidade a partir de debates já realizados por teóricos e teóricas que trabalham na perspectiva de nos apontarmos um espaço temporal em que não podemos nos restringirmos ao seu desencantamento partindo de uma suposta privatização da religião. Diante disto, trazemos estas discussões que nos elevou a um próximo momento, tendo em vista as similaridades conceituais aproximarem-nas: os conceitos de laicidade.

A relevância de nos atermos as estas problematizações de terminologias se aplica no sentido de pormos em evidência de que para trabalharmos a presença do Ensino Religioso na educação pública no Brasil, necessitamos repensarmos e discutirmos sobre os modelos de laicidades construídas a medida que o Estado brasileiro também tinha sua identidade construída em um momento secularização do século XIX. A presença da Igreja Católica sempre foi marcante em todos os processos políticos decisivos do Brasil desde os tempos coloniais, e problematizar a educação religiosa, é também problematizarmos esta aliança e a sua separação a partir de 1891.

Deste modo, tratamos da secularização e laicização do Estado a partir de um movimento amplo e também particular: nos apoiando tanto sobre os movimentos caudalescos da Europa, quanto no próprio movimento interno do país tendo o espaço escolar como o motivador primeiro para tais processos semelhante ao ocorrido na França desde o século XVIII. Na tentativa de

apontarmos singularidades nesta longa duração dos fatos em território nacional, discorreremos no traçado da Igreja Católica desde a República até a contemporaneidade na luta por permanecer hegemonicamente no controle da educação do país.

Neste sentido, as análises serão desenvolvidas em uma perspectiva que contempla o campo educacional como uma produção humana, inserida numa totalidade histórica e social. Em outras palavras, se por um lado, o discurso religioso é metafísico e abstrato, por outro lado, a inclusão do Ensino Religioso não poder ser encarada como algo oposto ou natural como uma organização de currículo escolar se apresentando da mesma concreta, operando diretamente interferências na realidade de sujeitos concretos. Assim, prosseguimos destacando também que toda essa trajetória do Ensino Religioso, como componente curricular obrigatório no ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, inegavelmente ocorreu por meio da luta política travada entre sujeitos reais. Portanto, é emergente pensarmos a educação em sua totalidade e compreendê-la como um produto da organização social e política. Sendo este um campo utilizado para equacionar os problemas da sociedade na qual está inserido, tal processo em tempo algum ocorreu de forma neutra ou sem resistência, e sim, em meio a lutas e contradições, que conferem movimento à história.

Desta forma, dividido em quatro sessões, o texto se encaminha do século XIX, período anterior à República, ao estabelecimento republicano do Brasil, toca nos procedimentos de operacionalização e construção da República Laica, perpassa pelo Governo Provisório e o retorno do Ensino Religioso na Constituição de 1934, também nos atemos para os momentos que antecederam a construção da LDBEN/96 vigente apoiada sobre a Constituição de 1988, até que por fim nos debruçarmos sobre o processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso produzido pelo Fórum Permanente do Ensino Religioso.

Através dessa estrutura desenvolvemos todo o percurso de escolhas políticas das lideranças eclesiásticas nas tomadas de decisões como estratégias pela presença do Ensino Religioso na educação pública e no provimento deste pelo Estado. Para tanto, destacamos neste processo o protagonismo da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e do FONAPER na operacionalização das ações em defesa desta disciplina frente a um antagonismo de forças por acreditarem que não caberia no campo educacional a presença deste componente curricular. Mediante a esse desenvolvimento analítico, na última sessão do texto, apresentamos nossa proposta pedagógica como forma de contribuir e dar voz a alguns silenciamentos e ausências do Estado na formação desses e dessas docentes ministradores do debate religioso em sala de aula.

Esta proposta se encaminha no sentido de trazermos para o centro dos Programas de Pós-graduações em educação, a temática de maneira preocupante e central nas análises com o objetivo de assegurarmos uma qualidade de ensino ao âmbito público. Como uma forma também de incentivo à capacitação docente, acreditamos que a escola na sua diversidade, é um espaço pontencializador de desconstruções de padrões opressores, e para isto é necessário que o/a professor(a) esteja capacitado(a) para tal.

Desta maneira concluímos nossas análises destacando que para historiadores e historiadoras, o processo de regulamentação do Ensino Religioso deve fazer parte de suas preocupações nos Programas de formação continuada, haja vista os tantos equívocos e distorções que tem sido repetidos e reproduzidos na aplicação da legislação federal que o regula. Assim, poderemos oferecer parcerias entre Academia e comunidade escolar de forma a possibilitar espaços escolares despidos de ataques religiosos, mas locais propiciadores de uma educação mais humana nas duas mais diversas experiências.

CAPÍTULO 1 – ESTADO, SECULARIZAÇÃO E LAICIDADE

Neste capítulo propomos a uma reflexão no que tange aos processos de secularização e laicização, a partir de uma discussão conceitual e teórica para problematizarmos as leituras sobre um período moderno ocidental pautado sobre uma oposição política aos discursos e práticas religiosas. Alegando, portanto, que muito mais devemos falar em construções de projetos de sociedade modernas, do que naturalizarmos a “morte do sagrado”. Continuando nessa perspectiva, através de mais uma discussão conceitual, debateremos o conceito de Estado, Estado-nação e seus diferentes projetos de laicidade para incitarmos a discussão da permanência e as interferências do religioso no campo político.

Partindo dessas reflexões, apontaremos como este religioso, por sua vez, por instrumentações político-jurídicas, participou de todo esse processo de construção, em linhas conceituais, discursivas e práticas acerca da laicização do mundo moderno ocidental, imprimindo neste suas concepções também religiosas com tons políticos. Em outras palavras, a partir deste primeiro capítulo objetivamos trazer reflexões não sobre um desaparecimento ou afastamento da religião e do religioso demarcado por leituras de tradições sociológicas e historiográficas tradicionais, mas sobre uma reconfiguração nesta relação entre religião e política e como esta relação interferiu na tomada de decisões acerca do que podemos pensar sobre Estado(s) laico(s).

Revisitando, assim, também, discussões já inauguradas sobre uma nova perspectiva acerca da Modernidade e sua relação com a religião com implicações diretas e permanentes sobre como refletimos a respeito deste entrelaçamento silenciado, mas pujante no cenário político do Ocidente.

1.1 “Haja a secularização!” E o mundo ocidental moderno continuou “encantado”

Cronologicamente estabelecida através de uma demarcação discursiva e prática sobre um turbilhão de descobertas nas ciências, aceleração no processo de industrialização, explosão demográfica, produção de um sistema de comunicação em massa, e estruturação de instituições e dos Estados Nacionais, dentre outros destaques já postos como “inéditos” e “originários” de uma época histórica – como diz Marshall Berman em sua obra célebre sobre a modernidade *Tudo que é sólido se desmancha no ar* (1982), nos apontou- a Modernidade e os eventos desencadeados

neste espaço temporal enquanto um recorte eurocêntrico e cristocêntrico selecionado pautam-se questões que em muito nos trazem reflexões.

Como um momento de articulações entre jogos de poderes, discursos e práticas, a Modernidade é sem dúvida um cenário de proposições, (re) definições, (re) elaborações não só de identidades coletivas como obviamente individuais, uma vez que uma não está desassociada da outra. Entretanto, o que instigamos aqui são reflexões que nos levem a caminhos que coloquem em pauta não uma posta Modernidade, mas um processo de homogeneizações a seguir padrões eurocêntricos de modernização, sendo este espaço geográfico, plural em seus eventos políticos, sociais e econômicos.

Esta seria uma estrutura comumente utilizada como diretriz de compreensão pela moderna óptica ocidental de leitura em relação ao que a cercava: fragmentar a inteligibilidade sobre o “outro”. Um ritmo tipicamente moderno no qual se desloca o diferente de si e o coloca na posição de “o povo”, “o selvagem”, “o pacífico”, “o rebelde”, “o insensato”, “o passado”, “o antigo”. Afastou-se o presente e o colocou enquanto retrógrado, ultrapassado, inverificável, inutilizável, entretanto questionável e reduzido a ideias polarizadas e engessadas em blocos lidos separadamente não como partes de um todo, mas como fragmentos fechados em caixas entre o que pode ser lembrado e aquilo que deve por regra ser esquecido.

Em sua primeira e imediata análise, o esquecimento pode até ser interpretado enquanto uma derrota no sentido de perder algo que possivelmente seria lembrado por ter sido, por ter acontecido, ou por ter conhecido. Todavia, com base em Ricoeur, esse temor poderia gerar um problema existencial se não fosse a possibilidade de eventualmente trazer à realidade imagética, coisas ou fatos que outrora havia se perdido na tentativa de rememorar. Ou seja,

de um lado, o esquecimento nos amedronta. Não estamos condenados a esquecer tudo? De outro, saudamos com uma pequena felicidade o retorno de um fragmento do passado arrancado, como se diz, ao esquecimento. As duas leituras prosseguem no decorrer de nossa vida – com a permissão do cérebro (RICOEUR, 2010, p. 427).

Neste “jogo do esquecimento”, entre o lembrar, e como lembrar, a historiografia se propõe para a mesma ação de dividir. Desta forma, a ideia de setorizar a História a partir da sua própria linha do tempo, perpassa a própria divisão cronológica do tempo histórico em “épocas”,

“períodos”, pré-determinando rupturas, pré-estabelecendo sectarizações na tentativa de decidir o que será o “outro” ou de não mais ser até então o que havia sido segundo Ricouer (2010).

A Modernidade foi um espaço temporal que propriamente, através de necessidades demandadas pelo seu tempo, o “passado” adquiriu a significância de um produto que se distinguia daquilo do que estava sendo, naquela temporalidade. E partindo de uma operacionalidade sobre o mesmo, passou a ser subordinado a uma triagem entre o que poderia ser compreendido e o que deveria ser silenciado. Seria a necessidade da construção de uma “memória”, sobretudo, através do que o “hoje” reivindica, do espaço da onde se reivindica, pois “a historiografia tende a provar que o lugar onde ela se produz é capaz de compreender o passado” (CERTEAU, 2007, p. 17).

Casanova (1994), nos dar indicações sobre os pilares que ainda sustentam discursos sobre a História moderna. Apresenta-os como sustentáculos referentes a uma preocupação sobre a emergência de uma distinção de espaços estruturais entre “esferas da religião” e “esfera política”. Tal como o recuo das práticas e discursos religiosos para espaços mais particulares sob a mesma medida em que estas posturas são reduzidas em termos de relevância ao que tange legitimidades. Entretanto, conforme Monteiro (2016, p. 132),

a autonomia religiosa e a constituição da esfera religiosa, são fenômenos equivalente e historicamente contemporâneos, enquanto o secular é pensado como resultado da retração do religioso para a sua esfera própria.

É desenhado todo um panorama cada vez mais compreendido como tendo por marco fundador o “fim da religião”, concepção esta que demarcará limites dentro de uma herança na historiografia e teórica sobre a Modernidade (Burity, 2007). Neste mesmo sentido, de acordo com Asad (2003), a Modernidade ocidental é um projeto que busca institucionalizar alguns princípios, assim como um conjunto de tecnologias que produziram sensibilidades, estéticas e moralidades. Tal como a autoafirmação humana distinguida entre dois elementos (coisas do espírito e coisas humanas) indica como toda uma tradição historiográfica se apoia sobre um poder na tentativa de se distanciar de um passado posto ele como aquilo já ultrapassado. Seria o que Certeau (2007) apontou como uma dinâmica interna às sociedades modernas: ao permitir-se olhar para trás, utiliza-se do lugar que fala e produz, para classificar todos os outros a partir de um trabalho historiográfico.

Ao se debruçar sobre os estudos produzidos acerca e durante o período da chamada “história moderna”, o autor reconhece dois traços da ciência entre os séculos XVI ao XVIII tendo por seus sujeitos os “historiógrafos” (em sua maioria juristas e magistrados) produtores de uma escrita a partir de um lugar privilegiado a serviço de um príncipe e um chamado “bem público”. A partir deste aspecto preponderante, o “fazer história” e o que seria “história” são ressignificados, recebem um novo sentido, pois o que irá se perceber é que “o saber historiográfico moderno se colocou em franca oposição ao predomínio da teologia nos pressupostos teóricos de estudo do passado” (ISRAEL, 2010, p. 235).

Compreende-se como Certeau (2007) nos apontou sobre a construção da história moderna ocidental definitivamente polarizada ao que tange a *tradição religiosa*, separando-a entre o que poderia, ser rotulado enquanto passado ao que poderia sob o mesmo peso ser postulado de presente. Neste movimento, o objeto é isolado do discurso que o produziu, do lugar e de onde a sua voz ecoou. Nesta perspectiva, a razão moderna inicial optou por abdicar do caráter religioso e da própria presença política do religioso na ação em historicizar as suas práticas e os seus discursos. Com destaque ao século XVII, a ideia de uma humanidade emancipada serviu como um elemento de impulso e pressão para serem desfeitos os laços com os envoltórios dos discursos de influência religiosa. Desta forma, o discurso moderno se apoiava em reprimir, ocultar, uniformizar a impureza de suas “origens” se definindo em clara oposição às “coisas do espírito”, na tentativa de estabelecer uma “nova ordem”.

A autoafirmação de um “homem moderno” como um “homem desencantado”, tendo por centro a própria humanidade desvinculada de um “deus único e soberano”, tem sido posta de forma naturalizada tanto em algumas correntes historiográficas quanto em teorias da modernização. Estas questões são apontadas por Burity (2007, p. 3) como “mitos fundadores da modernidade”. Esta sua caracterização de uma determinada “emancipação” é possível de encarmos enquanto um projeto sobre, do que um dado natural posto acerca deste período.

A relação entre religião e política, indubitavelmente, esteve em evidência entre os séculos XVI até a primeira metade do século XIX, tanto em dimensões políticas como em dimensões filosóficas. Entretanto, a questão não é afirmar ou contrapor a proposição de uma clara relação estabelecida a partir de vários aspectos, a reflexão é sobre como esta confluência é posta como ponto originário de uma dita época moderna e não como uma construção histórica europeia de

modelo ocidental. Não podemos negligenciar que, o padrão de uma Europa moderna cristocêntrica serviu de parâmetro medidor e analítico de tantas outras sociedades também em construção e reelaborações identitárias nesse momento.

Durante os anos 90 essa óptica de análise unilateral e homogênea (principalmente demarcada por uma sociologia clássica), sofreu muitas críticas por parte de algumas correntes quando se tentou ter como parâmetro a Europa Ocidental. Assim, este modelo interpretativo foi muito mais encarado como um caso excepcional do que como padrão. Nesse mesmo sentido da análise, percebemos também como outra problemática encontrada o movimento naturalizado de conceber a modernidade como associada ao cristianismo, devido à magnitude da interferência da Igreja Católica estar alinhada ao tecido de uma cultura política entre reis, soberanos e príncipes. Blumenberg (1983), embora concorde que seria impensável refletir sobre a Modernidade sem se reportar ao cristianismo (e destacamos aqui em meio a sua diversidade o catolicismo), o autor ressalta que ambos não precisam estar atados.

O que o autor nos leva a pensar se pauta na necessidade de nos livrarmos da ideia de que a origem da “época moderna” está em sua franca oposição às práticas e discursos religiosos, lendo sempre quanto apontada, automaticamente associada ao cristianismo. Nessa perspectiva, e em concordância com a análise do autor já realizada sobre a questão, há a necessidade de superarmos a leitura sobre uma Modernidade produto da passagem do “sagrado” para o “secular”.

A pré-determinação da secularização de um dado momento histórico como resultado ou produto, parte da concepção da escrita de uma História sequenciada sobre uma linha do tempo selecionada. No campo da historiografia, Marc Bloch e Lucien Febvre e posteriormente Braudel nos apresentou a indagações sobre o próprio conceito de tempo que não mais seriam compatíveis com a aceitação impensada de eventos sequenciados a partir de cortes e rupturas apenas, ou seja,

antes mesmo de Braudel formular a sua original teoria dos tempos múltiplos (...), o tempo da história já não mais se reduzia à pura e simples cronologia ou mesmo a periodizações esquemáticas de historiadores metódicos” (LOPES, 2008, p. 93 apud SANTOS, 2008, p. 308).

A problematização do tempo cronológico da História foi uma das mais precisas e diretas interferências dentro das ópticas de leituras sobre a relação entre religião e modernidade, porque

para além de uma História eurocêntrica, temos uma História cristocêntrica, como em outros momentos já citamos. Sem dúvida, nenhum evento teve consequências tão decisivas para a escrita da História como o nascimento de Jesus que, ao descontextualizarem sua voz, obscureceu o pensar sobre a tradição judaico-cristã. Assim, diante de uma Europa moderna ocidental sumariamente permeada pelo cristianismo,

ainda que isto seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizam em função de problemáticas impostas por uma situação. Elas são conformadas por premissas, quer dizer, por “modelos” de interpretação ligados a uma situação presente do cristianismo (CERTEAU, 2007, p. 34).

Há tanto uma homogeneização do tempo quanto de uma narrativa histórica que se propõe a apresentar uma Modernidade fruto de uma ruptura entre o que seria campo político e o que seria campo religioso, para um então reconhecido progresso de sociedades europeias em processos de democratização em desenvolvimento. Segundo Casanova (2010), este posicionamento perante a este processo, foi uma forma destas sociedades se diferenciarem frente a outras que não se comportavam de maneiras secularizadas, ou seja, muito mais foi um desafio, do que um problema a presença das religiões em esferas políticas. Há muitas discussões em torno do termo “secularização” por ser este processo destacável ao que podemos nos referir ao momento de rupturas e ressignificadas estratégias na relação entre Igreja Católica e Estado. Este termo ultimo, aliás, também nos incorrerá a reflexões mais adiante do trabalho dentro destas circunstâncias com a presença do religioso em suas construções.

Pelas inúmeras questões que nos encaminham o conceito de secularização e a presença desse religioso através de suas práticas e discursos, consideramos relevante a discussão principalmente pela compreensão e conceituação dos termos terem implicações diretas dentro do próprio processo de escrita da História. Quando esta, por sua vez, teve por parâmetros modelos europeus ocidentais para explicar toda uma relação generalizada entre religião e política. Haja vista que, entre aproximações e afastamentos estas duas dimensões como já citadas, demarcou determinadas concepções acerca do que seria uma chamada “Modernidade” ocidental.

Neste cenário de crescente interferência religiosa, podemos dizer que, o processo de secularização foi se dando à medida que os interesses entre grupos de religiosos e não religiosos

passaram a divergir frente a determinações católicas no campo da política. Por isso Blumenberg (1983) em suas análises direcionadas ao processo de secularização se preocupou muito mais em refletir sobre um “deslocamento funcional” da Igreja Católica. Ou seja, sem falar em rupturas, mas em deslocamentos, nunca houve neutralidades ou imparcialidades. O que de fato houve para o autor foi que o lugar para onde esta instituição foi deslocada, sempre foi constituído de vários outros grupos religiosos com interesses conflitantes.

Assim, a “Modernidade” nesta perspectiva, é sinônima de uma reocupação do espaço religioso ou uma reinscrição de elementos do discurso moderno transplantados para o espaço da religião, desta forma alterando, deslocando, dividindo entre “religião” e “política” (Burity, 2000). Optando por esta perspectiva, podemos dizer que, a religião tanto se referindo a Igreja Católica como a outros movimentos religiosos silenciados por algumas análises em alguns casos durante a Modernidade, não esteve fadada ao seu desaparecimento.

Este pensamento de negação da religião – e aqui nos referimos à relação humana com o sobrenatural, o sagrado, em seu termo abrangente dentro de uma perspectiva junguiana¹ – sustentou toda uma chamada “teoria da secularização”, que ganhou destaque principalmente nos anos 60, alvo de sérias críticas por parte da Sociologia da religião. Um sagrado apontado como “enfraquecido”, a secularização foi compreendida como processos múltiplos no que diz respeito a distintos fenômenos sociais e culturais e instituições jurídicas e políticas, nas quais vão ter reduzidos em suas dimensões a presença e influência das organizações, crenças e práticas religiosas (Mariano, 2011).

Nesta dinâmica percebemos que os encaminhamentos para a religião e o seu papel seguindo teorias de modernizações e secularizações concebidas por correntes clássicas das ciências humanas, a tradição religiosa além de ser concebida enquanto superstição como bem apontou Certeau (2007), esta foi também traduzida como um estorvo, uma limitadora para um discurso moderno que estava sendo erigido. Assim, a secularização nesta perspectiva pode ser encarada

¹ O conceito de religião usado por Jung está vinculado à prática correta dos ritos, exigindo uma postura de escuta, observação e submissão por parte do ser humano ao desejo ou à vontade Do mundo divino e suas potências, ou seja, espíritos, demônios, leis e demais conceituações acerca do quando o humano se dirige ao espiritual (OC, v. XI/1, p. 20).

como uma condição para um determinado projeto de desenvolvimento de determinadas sociedades ocidentais.

Sob o mesmo ritmo evolutivo que a escrita da História estava sendo concebida através de algumas correntes historiográficas, modernização e secularização estavam intrínsecas e imbricadas em um mesmo processo estratégico, prático e discursivo. Para então uma projetada construção de uma “sociedade em evolução” a ultrapassar aquilo que não mais lhe cabia dentro de uma perspectiva “evolucionista” de se pensar o sujeito e sua história. E neste caso, a religião e suas práticas seriam as barreiras a serem superadas.

De maneira bem particular, o espaço em que mais prevalecia esta perspectiva estava situada ao norte europeu durante o século XIX, em que tanto o termo “laico” e “secular” passou a ser entendido como algo distinto e de oposição ao clero. A França, por exemplo, um dos espaços de referência europeu neste processo de separação das esferas políticas e religiosas, o conceito de “laicité” emerge em meio a uma luta emancipatória da escola sob a tutela religiosa (Cecchetti, 2016, p. 57). Para Maclure e Taylor (2011), laicização e secularização seriam termos distintos. “Secularizar” tratava-se a respeito de um fenômeno sociológico encarnado em conceito de mundo e suas sociedades na mesma medida em que a influência religiosa irrompia numa erosão do micro ao macro social.

Embora o termo “secular” tenha se tornado categoria central no pensamento ocidental moderno, não podemos tornar universal esta projeção ambígua entre secularização e laicidade, pois esta se deu principalmente pelo modelo francês de se pensar os termos, até antes mesmo do processo revolucionário vivenciado pela sociedade francesa no século XVIII.

(...) Pode-se notar que este último vestígio de um ontologismo de linguagem, tão frequente em história, tem como consequência supor para esta repartição em "dimensões" uma validade universal e constante. Ora, esta distinção não é estável. Por exemplo, a dissociação do "político" e do "sacro" ou do "estético" é uma produção histórica; ela resulta do aparecimento de um tipo moderno de civilização que não existiu sempre. Além disto, os sistemas de desenvolvimento, aqui qualificados de "dimensões", não correspondem a áreas homólogas: as unidades políticas, religiosas ou intelectuais não coincidem; elas não têm a mesma extensão no tempo e no espaço, de maneira que supor-lhes uma mesma "base" (a França, o século XVII, etc.) é uma operação que consiste, simplesmente, em tomar um *código* (político, religioso, cronológico, etc.) como base da análise de suas relações com os outros. O historiador está deveras obrigado a passar por aí, não há ponto de vista universal (CERTEAU, 2007, p. 113).

Em consonância com Certeau, Micheline Milot (2009), sugere tratarmos a temática de maneira adequada e específica, desatando as ataduras históricas e ideológicas que unem à França. Uma tarefa para o ofício do/da historiador/a a partir de seus métodos e teorias para análise dos sistemas religiosos configurados em projetos de modernizações, em suas diferenciações espaciais. A variação dos sistemas religiosos e as suas trajetórias – como assim conceitua Certeau – devem ser concebidos em seus pluralismos ainda que dentro de um processo de secularização e modernização em suas dimensões sociais, culturais e políticas. Diante disto, para além das Ciências Sociais, a História deve por sua vez se apropriar da discussão a partir de ressignificações teórico-metodológicas, haja vista que o próprio projeto de homogeneização do que seria “modernidade”, “secularização” e laicização”, trouxe implicações diretas e decisivas para a relação entre religião e política em uma concepção de tempo marcada pela tradição judaico-cristã.

Avançando no debate afirmando que nunca houve um reencantamento do mundo, ou desencantamento, a presença das religiões e do religioso permaneceu entre disputas e embates sociopolíticos entre projetos e projetos de sociedades. E assim, buscando se afirmar através de seus grupos dominantes uma reconfigurada identidade, a perene presença dos discursos e das práticas religiosas vão diretamente inferir nas concepções de Estados modernos laicizados ou não.

1.2 Estado(s) Laico(s): onde o religioso (não) tem vez

O Ocidente durante o século XIX, demarcou de forma categórica este momento histórico, embora a necessidade por se pensar em um modelo institucional de poder legítimo e centralizador é possível de verificarmos desde o século XVI². As inflexões sobre o que seria e para o que serviria tal instituição foram as mais diversas, constituindo, por conseguinte, a sua base política e filosófica de regimento.

Em Maquiavel no século XVI é possível de encontrarmos um ideal de Estado separado dos princípios éticos cristãos, e assim nos indica alguns interesses por tentativas em pensar uma

² Com Maquiavel, em sua obra *O Príncipe*.

instituição racional em que o príncipe com poderes absolutos (sem está subordinado a nenhum princípio ético-religioso) detivesse todo o controle territorial e regulador da vida social, econômica e política dos seus subordinados. Diferente dos contratualistas, Maquiavel amplia no Ocidente reflexões acerca de um bom governante pautado na “virtude” que perpassará a sua capacidade em manter o território o qual estabelece seus domínios.

Com seu compêndio de ensinamentos sobre como conquistar e manter determinados territórios, o pensador não se direciona propriamente ao modelo de Estado moderno com suas instituições burocráticas, o que é sempre necessário destacar. Em contrapartida, podemos já visualizarmos o embrião desta instituição incentivado pela consolidação do poder régio e pela ideia de um pertencimento a um território. Frisamos que o filósofo não inaugura, mas fortalece e substancia uma discussão já encaminhada desde o século XV nas sociedades ocidentais em processo de modernização, quando o termo “*sécularization*” já era utilizado para referir-se ao ato político dos príncipes protestantes de expropriação dos bens e propriedades da Igreja Católica, com base em Raquetat (2012).

Seguimos esta perspectiva, nos apoiando principalmente sobre as correntes teóricas filosóficas posteriores que tangem o momento das sociedades europeias em um momento de delimitações de esferas, e dos espaços das autoridades do poder temporal e do poder político. Assim, visualizamos atores envolvidos e interessados em projetos de Estados modernos em que a laicidade era uma das prerrogativas principais. Os embates entre burguesia e o poder absolutista impulsionou a concretização estabelecida de um espaço público no que diz respeito aos anseios burgueses de um governo impessoal.

Esses conflitos podem muito bem serem observados antes da revolução francesa em que a separação dos poderes político e religioso já era uma forma de reivindicação como apoio a emancipação da educação como tutela religiosa. Neste sentido quando o termo “laicidade” emerge, é categorizada sob a mesma significância de neutralidade e imparcialidade das instâncias de poder durante o século XVIII.

Compreendendo o longo caminho que o termo já percorreu, consideramos importante também nos atermos à etimologia da palavra como aprofundamento da questão que da mesma forma é uma problematização discursiva para além de prática. Como indica Raquetat 2012:

a expressão laicidade deriva do termo laico, leigo. Etimologicamente laico se origina do grego primitivo *laós*, que significa povo ou gente do povo. De *laós* deriva a palavra grega *laikós* de onde surgiu o termo latino *laicus*. Os termos laico, leigo exprimem uma oposição ao religioso, àquilo que é clerical (APUD CATROGA, 2006).

É interessante nos atentarmos para as distintas categorizações que o termo vai recebendo no Ocidente moderno. Todavia, nos apoiando sobre as autoras Micheline Milot (2009) e Carmen Vallarino-Bracho (2005), concordamos que “laicidade” seja um princípio político-jurídico que institui separação (Cecchetti, 2016). Partindo desta questão como uma premissa político-jurídica, a laicidade pode ser compreendida neste momento como um indicador, medidor, modelador, destes Estados nacionais que estavam sendo gestados e projetados. Partindo do que chamamos por inflexibilidades políticas, nos referimos aqui à atuação destes Estados em sua fase embrionária, na medida em que se forjava as suas instâncias de poder.

A compreensão sobre o processo de transição de um Estado absolutista para um possível modelo de Estado moderno, por sua vez, em muito também recebeu como contribuições, as lentes de leituras filosóficas de Hobbes, Locke e Rousseau. Sob estas ópticas, teríamos um Estado que por agora, deveria se apoiar em um contrato delimitando o ser individual inserido em um espaço comum a todos. Com base em Arendt, “a esfera pública, enquanto mundo comum reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos uns com os outros” (2008, p. 62).

A presença de uma instituição burocrática e racional como conciliadora entre o que o indivíduo poderia realizar nos espaços comuns, e que determinadamente estava intrínseco aos seus espaços particulares, favorecia este corpo político e burocrático como agente motor dessa dicotomia, direcionando peremptoriamente seus projetos de legitimidade política tanto no campo individual quanto no coletivo. Com base nas autoras Milot (2009) e Vallarino-Bracho (2005), esse aparelho burocrático, funcionaria com autonomia frente às religiões e convicções, semelhantemente concederia liberdade para as instituições religiosas atuarem de acordo com os seus objetivos nos espaços públicos. Será possível perceber então a partir desta perspectiva que, “laicidade” também ganhará força interpretativa nas correntes teóricas como sinônimo de esforços por separar a Igreja Católica na tomada de decisões de todo esse aparelhamento burocrático durante o projeto e processo de secularização.

Entretanto, podemos dizer que as práticas religiosas e as diferentes concepções de neutralidade desta instituição em construção ora ocupando o mesmo espaço, ora sendo silenciada, são contradições evidentes, de não um projeto de Estado, mas de plurais projetos em que variavam e disputavam com as diferentes noções de laicidade. A coexistência de diferentes definições acerca da laicidade no mundo ocidental favorecia uma elasticidade entre as esferas do privado e do público, lugares onde a Igreja e os representantes de ondas de grupos com propostas laicas na idealizada separação dos poderes, competiam com ideais políticos. Tais ondas de propostas laicas tinham os representantes liberais na Europa como um dos principais porta-vozes durante os séculos XVIII e XIX.

Desta forma, esse aparelho racionalizado e burocrático vai recebendo diferentes funções em seus diferentes contextos apoiado em projetos também diversos no que diz respeito ao lugar que agora esse “religioso” ocuparia no espaço público. Ou seja, a pensada instituição “nasce” a partir principalmente da tentativa de redefinir moralidades e divisões burocráticas em que esse religioso também é sujeito desta luta competindo com seus projetos.

Cecchetti (2016) apresentou em suas análises sobre o processo de laicização, perspectivas diferenciadas de regimes de laicidade encontradas nesse momento de construção dos Estados modernos, que assim discorreremos no texto. Uma tentativa de sucesso para nos apontar que, não houve uma homogeneidade acerca do que se propunha ao que estavam chamando de Estado laico. Para o autor havia então, uma variação dos projetos de Estados frente a este termo dentro de toda uma coletividade em que as diferentes concepções sobre laicidade coexistiam.

Apoiando-se sobre Maclure e Taylor (2011), a laicidade é construída a partir de “princípios” e “procedimentos”. Os “princípios” se referiam à igualdade e a liberdade, enquanto os “procedimentos” se pautavam na separação dos poderes e na neutralidade desse Estado. Unindo ambos, seria a materialização do processo de laicização da então instituição. De acordo com os autores, há duas perspectivas de análise dos regimes de laicidade dentro das discussões sobre construção dos Estados. No chamado “regime rígido” de laicidade ou “antirreligioso”, a liberdade de consciência fica em um plano secundarizado, tendo por assim um espaço público desprovido de qualquer signo que se remeta ao mundo espiritual.

Todavia, uma sociedade apoiada sobre uma perspectiva de “regime aberto” de laicidade, é dada ênfase para a liberdade de escolha religiosa para o indivíduo sob ideias mais flexíveis ao

que se refere à separação entre Igreja e Estado. Neste último se apoia o “modelo liberal-pluralista”, que tem como base o não incômodo com o religioso na esfera pública em nome principalmente de um ideal de igualdade diante a diversidade. (Cecchetti, 2016).

Rousseau, enquanto referência de pensador moderno também deu suas contribuições nas idealizações sobre esta instituição com a sua perspectiva de “laicidade” a partir de uma concepção de “integração cívica”. Com base em Cecchetti (2016, p.71), o pensamento rousseauiano imprimia impressões de um Estado³ “laico” articulador de uma identidade comum desaparecendo com as diferenças coletivas, assim como também um fomentador de uma “fé cívica” em que aquele que não seguisse a crença majoritária estava suscetível a ser inadequado moralmente.

Diante destas ideias, a função do religioso ou a sua presença não estaria longe ou ausente da preocupação de Rousseau nesta construção deste Estado moderno. Seguindo a análise de Cecchetti (2016), para o intelectual, a presença da religião no aparelho burocrático caberia para conciliar uma homogeneização social a partir de um “código moral” em que premissas máximas de caráter moral-religiosa em conformidade com os interesses do Estado, manteriam a uniformidade social. Seria este, portanto, um modelo de “Estado laico” em que civismo e fé estavam intrinsecamente associados como base de sustentação dessa instituição.

Como também observamos, tanto em Locke quanto em Hobbes ainda encontramos substancialmente determinações apoiadas em teorias teológicas acerca desse novo formato de Estado que estava sendo pensado em tempos modernos. Enquanto que para Rousseau não deveria haver renúncias, para Hobbes, estas deveriam ser executadas em favorecimento do estabelecimento de direitos, para que esse contrato gerasse o Estado. A liberdade cedida em nome da paz seria uma via de se conceber a ordem social para um bem comum. Desta forma, “a transferência mútua de direitos é aquilo a que se chama contrato” (Hobbes, 1988, p. 49).

³Seu conceito de Estado seria a materialização de um contrato social posto no sentido de garantir a proteção dos indivíduos e seus bens, porém sem a perda de suas liberdades. Para ele, o governo partia de uma vontade geral. Seguindo a linha teórica sobre a sua concepção acerca desta instituição, o autor defende que o que é natural do homem é a sua liberdade comum, e assim deve preservá-la. Renunciá-la seria o mesmo que renunciar uma condição que é humana. Desta forma, o contrato em sua concepção legitimaria uma possível liberdade nacional, a partir da força e da união para que houvesse uma proteção comum (Rousseau, 1987).

Em contrapartida, Locke não concebe que os indivíduos pudessem estar submetidos a outros indivíduos, mas sim ao “deus” desenhado pela tradição judaico-cristã (Locke, 1978). Relevante é também destacarmos que, o autor semelhantemente não se isentava acerca do seu posicionamento referente ao lugar desse religioso no aparelho racionalizado. Verificamos isto em sua chamada “*Carta acerca da tolerância*” (1689), em que ele tem a preocupação de definir o que cabe ao poder civil e ao poder da Igreja (cristã)⁴. Esclarece seu posicionamento frente ao conflito entre os dois poderes em voga no cenário político em que se encontra, advertindo sobre as funções de cada e seus limites de legitimidade ao que se refere a leis.

O autor de maneira categórica defende a separação da unidade religiosa, da unidade política do governo civil, como bem descreve:

em primeiro lugar, mostraremos que não cabe ao magistrado civil o cuidado das almas, nem tampouco a quaisquer outros homens. Isso não lhe foi outorgado por Deus, porque não parece que Deus jamais tenha delegado autoridade a um homem sobre outro para induzir outros homens a aceitar sua religião. Nem tal poder deve ser revestido no magistrado pelos homens, porque até agora nenhum homem menosprezou o zelo de sua salvação eterna afim de abraçar em seu coração um culto ou fé prescritos por outrem, príncipe ou súdito. Mesmo se alguém quisesse, não poderia jamais crer por imposição de outrem. É a fé que dá força e eficácia à verdadeira religião que leva à salvação. Seja qual for a religião que a gente professa, seja qual for o culto exterior com o qual se está de acordo, se não acompanhados de profunda convicção de que uma é verdadeira e o outro agradável a Deus, em lugar de auxiliarem, constituem obstáculos à salvação. Dessa maneira, em lugar de a gente expiar seus outros pecados pelo exercício da religião, oferecendo a Deus Todo-Poderoso um culto que acredita ser de Seu agrado, acrescenta ao numero de seus pecados os da hipocrisia e desrespeito á Divina Majestade. Em segundo lugar, o cuidado das almas não pode pertencer ao magistrado civil, porque seu poder consiste totalmente em coerção. Mas a religião verdadeira e salvadora consiste na persuasão interior do espírito, sem o que nada tem qualquer valor para Deus, pois tal é a natureza do entendimento humano, que não pode ser obrigado por nenhuma força externa. Confisque os bens dos homens, aprisione e torture seu corpo: tais castigos serão em vão, se se esperar que eles o façam mudar seus julgamentos internos acerca das coisas (LOCKE, 1689).

⁴Em seu texto, Locke não especifica sobre qual denominação cristã ele se dirige, apenas generaliza o termo como Igreja Cristã ao falar sobre esta instituição e suas funções.

Com a clareza de que ambas as autoridades deveriam ocupar espaços diferentes de poder, e não comporem a mesma unidade, Locke à medida que fornece contribuições filosóficas acerca do modelo de governo civil que defendia para ser exercido, concomitantemente estabelecia a sua concepção sobre o que seria esta igreja e sua função neste cenário conflituoso e de demarcações de espaços. O autor encaminha na seguinte proposição sobre a Igreja cristã:

Considero-a como uma sociedade livre e voluntária. Ninguém nasceu membro de uma igreja qual quer;- caso contrário, a religião de um homem juntamente com propriedade, lhe seriam transmitidas pela lei de herança de seu pai e de seus antepassados, e deveria sua fé a sua ascendência: não se pode imaginar coisa mais absurda. O assunto explica-se desta maneira. Ninguém está subordinado por natureza a nenhuma igreja ou designado a qualquer seita, mas une-se voluntariamente à sociedade na qual acredita ter encontrado a verdadeira religião e a forma de culto aceitável por Deus. A esperança de salvação que lá encontra, como se fosse a única causa de seu ingresso em certa igreja, pode igualmente ser a única razão para que lá permaneça. Se mais tarde descobre alguma coisa errônea na doutrina ou incongruente no culto, deve sempre ter a liberdade de sair como a teve para entrar, pois laço algum é indissolúvel, exceto os associados a certa expectativa de vida eterna. Igreja é portanto, sociedade de membros que se unem voluntariamente para esse fim (LOCKE, 1973).

Assim sendo e defendendo a separação do governo civil das confissões religiosas, Locke imerso nos projetos de Estados que se estabeleciam, nos fala sobre a sua preocupação com o lugar das instâncias religiosas como uma questão determinante a ser refletida. Haja vista que, gerar esta nova instituição burocrática pensada como Estado moderno era também repensar a racionalidade humana no dado momento. Muito embora a separação entre estes poderes não tenha sido necessariamente o elemento principal para a implementação da “laicidade” nesses projetos de modelos estatais durante a modernidade, a questão foi tratada com relevância por correntes filosóficas na mesma medida em que se pensavam o que seria este Estado.

Conferimos então que, a partir das lentes lockeanas, a “laicização” provinha de uma ruptura entre os poderes garantindo a autonomia de ambos dentro dos seus limites. Desta forma, a confluência do poder temporal e do poder espiritual, muito mais devem ser encaradas como deslocadas, do que propriamente exauridas. As redefinições dos espaços ditos como públicos e

privados recebem novos redirecionamentos na tentativa de demarcar até onde seria legítimo o poder das instâncias religiosas e as fronteiras de sua autonomia.

Segundo Burity (2000) a episteme liberal concebeu três linhas normativas ao que tange o dualismo entre o público e o privado demarcado em interpretações acerca do que deveria ser efetivado na modernidade: 1) assuntos de temáticas religiosas deveria apenas caber no privado; 2) neutralidade do Estado (sinônimo de espaço público); e 3) separação absoluta entre instituições religiosas e Estado. Este quadro se reproduziu onde quer que o modelo ocidental de democracia conseguiu seduzir grupos dominantes na perspectiva de crerem em um acreditado progresso de desenvolvimento social moderno.

Essa divisão das esferas e espaços de legitimidade das instituições religiosas e do Estado encontramos em Weber nas suas análises fundamentais sobre a noção de diferenciação das esferas culturais, institucionais e normativas durante a modernidade. Para Pierucci (2000), o pensador foi o mentor nesta linha de compreensão acerca do cenário em que estava inserido, contribuindo assim para efetivação e construção do que também seria pensado e chamado como Estado moderno sob o domínio da lei formal, racional e revisável. A pensar a teoria weberiana, o conceito de Estado é traçado nesse sentido,

o Estado moderno é uma associação de dominação institucional, que dentro de determinado território pretendeu com êxito monopolizar a coação física legítima como meio da dominação e reuniu para este fim, nas mãos de seus dirigentes, os meios materiais de organização, depois de desapropriar todos os funcionários estamentais autônomos que antes dispunham, por direito próprio, destes meios e de colocar-se, ele próprio, em seu lugar, representado por seus dirigentes supremos (WEBER, 2004, p.525).

Weber parte dessas suas análises no momento em que também focava no processo de secularização do ocidente. Coincide pensar os processos de secularização, de laicização e Estado moderno, sob o mesmo ritmo em que analisava essa demarcação dos espaços das instituições religiosas e desse aparelho racionalizado. Desta forma, sob as lentes weberianas, laicidade e secularização se recobrem de maneira mútua, o que facilitou com que estes conceitos fossem tratados de maneira sinônima, quando em sua operacionalidade não os são. Pois, embora houvesse por parte de alguns projetos, a intenção do desestabelecimento de instituições religiosas

em decisões políticas, não significou que a ruptura fosse de ordem prática. Como Micheline Milot (2011, p.11), vale observar que,

a laicidade corresponde a uma realidade pluridimensional, ao mesmo tempo política, jurídica, cultural e social, que se inscreve na história das nações ao fio das evoluções da própria democracia (Apud MARIANO, p.245, 2011).

Seguindo a perspectiva de Mariano (2011), laicidade recebe, portanto, a conotação de regular política, jurídica e institucionalmente as relações entre religião e o campo político em contextos pluralistas. Laicizar o aparelho estatal, em sua leitura, possibilita a sua autonomia sob a mesma medida de autonomizar o ensino público dos poderes eclesiásticos de todas as simbologias religiosas. Além de que neutraliza a confessionalidade das estâncias estatais, gerando do mesmo modo autonomia para os poderes religiosos, tolerância e liberdade de consciência.

Conferimos a partir do olhar weberiano que, durante a modernização das sociedades, a separação das esferas foi um resultado do processo de racionalização da “religião de salvação”. E aqui adentramos na problemática que recai no conceito de “campo” para Bourdieu (1992). De acordo com o autor, este termo tem como referência o processo de diferenciação das competências jurídicas, administrativas, intelectuais, políticas, o que, por conseguinte, o campo religioso seria mais um espaço de disputa a concorrer entre estes e outros estabelecidos. A partir desses embates teríamos a construção do Estado moderno, pela leitura bourdieana (MONTEIRO, 2016, p.132).

Bourdieu apresenta o campo religioso com questões próprias que o tornam como mais um espaço a disputar lugares de poder. Em outras palavras:

de maneira semelhante a qualquer campo, o religioso ganha em complexidade autonomia pela diversificação interna e adquire capacidade de influência a medida em que consegue pautar, ao mesmo tempo, o que está em jogo e as regras de outros campos (MONTEIRO, 2016, p. 133).

Essa lógica de compreensão dada acerca sobre o campo religioso nos encaminha a refletirmos sobre a concorrência também verificada com outros campos seculares apontados por Bourdieu (1992) em suas análises ao que tange este conceito. Para, além disto, ele amplia as leituras weberianas no sentido de não apenas restringir o religioso em um espaço privado, mas o

coloca como mais um agente dessas disputas fomentadoras do Estado moderno a partir de estratégias próprias.

Deste modo, seguindo este viés de análise a partir das críticas e colaborações ao pensamento de Weber pelo sociólogo Bourdieu, pensar a partir desta concepção, um Estado weberiano laicizado seria uma instituição independente frente às manifestações e convicções religiosas em sua pluralidade não apenas se restringindo a doutrina do catolicismo. Ou seja, “separação laica” neste caso não prevê de forma alguma restrições de grupos religiosos em espaços comuns públicos sendo remanejados para o privado, ao contrário disto, esse Estado funciona como um organizador dentro da sociedade para desenvolver atividades diversas em que todas as manifestações tenham voz. Nestes termos, teremos um projeto de Estado autônomo e organizador que efetiva, zela e não favorece nenhuma convicção em particular.

Através destas definições de laicidades, e partindo de um Estado que cumpre a função de separar suas esferas (secular/religiosa), como o modelo de Estado moderno weberiano, logo derivar-se-á disto – ou pelo menos constitucionalmente – a sua neutralidade perante a pluralidade de confissões religiosas que se fizerem presentes em seu território. Isto já nos indicando um problema à vista, uma vez que se em seu processo de longa duração, este aparelho burocrático manteve-se aliado de um grupo religioso majoritário, sua neutralidade nunca tenderá para sua efetivação clara. A autora Milot (2009), previu esta problemática quando apontou que seguindo a laicização-separação e laicização-neutralidade, o processo poderá ser efetivado ou constitucionalmente por meio de decretos ou gradualmente através de disputas que este aparelho vai alcançando a sua autonomia.

Assim, adentramos em discussões mais recentes já desenvolvidas por Cecchetti (2016) ao se apoiar sobre Milot (2005) e Valarino-Bracho (2009) quando discorrem sobre posicionamentos diferenciados que o Estado vai tomando conforme o conceito de “laicidade” à medida que ganha formatos jurídicos e constitucionais diferenciados. Em sintonia com as diferenciações de “regimes” já citados acima do texto, o termo “laicidade” assume posicionamentos diferentes ao passo que juridicamente se forja projetos modernos de uma sociedade ocidental e seu aparelho burocrático.

A seguir pelas linhas sociais e políticas do cenário do século XIX encaminhando-se para o XX, já nos deparando com fortes arcabouços de Estados modernos concretizados filosófica e

ideologicamente, é destacado três modelos de laicidade: laicidade-separação, laicidade-neutralidade e laicidade-liberdade (Cecchetti, 2016). São especificações que coincidem em suas definições, todavia em suas operacionalidades constituem posicionamentos diferenciados frente as instituições religiosas de modo jurídico constituindo assim a forma e o lugar deste religioso dentro do corpo social.

Ainda pensando a partir de um modelo laico-neutro, compreendemos que este Estado é impossibilitado de apoiar ideologicamente qualquer confissão religiosa ou doutrinas como oficiais com a finalidade de uma convivência pacífica. Desta forma, o resultado desta equação seria um aparelho estatal sem princípios particulares de moral independente como assim definiu Maclure e Taylor (2011). A derivar-se de laicidade, o termo sob a significância de liberdade, ou a chamada laicidade-liberdade, traz consigo também inflexões acerca da interpretação sobre um possível modelo de Estado laico sob essa prerrogativa. Apoiado nestes moldes compreende-se um

modo de organização social que possibilita a coexistência respeitosa entre pessoas com convicções e crenças diversas, garantindo-lhes a liberdade de consciência e a igualdade de direitos (CECCHETTI, p. 65, 2016).

Observamos que essas três dimensões de laicidade cobra esforços do aparelho estatal mostrar suas ambivalências ao que tange seus atributos morais. São dimensões que se entrelaçam em modos de governar que podem alternar conforme os interesses daqueles que estão em disputas nos campos políticos, administrativos, jurídicos, religiosos, dentre outros a partir dos discursos políticos-religiosos.

Em Durkheim (2008), já encontramos outros caminhos para pensarmos os movimentos de laicização do Estado. Ele nos indicou dentro do processo de secularização, um formato de uma educação moral inserida em uma lógica de laicidade aos moldes de um modelo republicano, em que se coloca em franca oposição ao poder religioso. Seria um projeto de sociedade pensada a partir de uma substituição da moralidade religiosa por uma moralidade laica, conforme o pensamento durkheimiano. Para ele, a religião funcionava como uma alegoria e necessário era descolá-la de seus símbolos mitológicos. A intenção durkheimiana estava em substituir os fundamentos religiosos por ideias racionalistas seculares. Com base nessa ideia, houve então, durante a modernidade, um vácuo deixado pela retirada ou ausência do religioso no campo

político. Entretanto, o que vemos e concordamos, são deslocamentos de funções e espaços que o religioso passa a exercer dentro de um novo cenário sociopolítico.

Dentro de uma perspectiva durkheimiana como resolução prática de governabilidade fora do controle político-religioso, considera a supressão de confissões religiosas no aparelho estatal e assim substituí-la por uma moral laica. Para tanto, a educação, seria a via principal para que ocorresse esta substituição. Neste formato, o Estado atuaria de maneira a negar o religioso em alguns campos, sob um regime anticlerical. Este modelo teve maior pujança em territórios onde a força da Igreja Católica mostrava-se com maior incidência. Sob esta perspectiva, o aparelho estatal não funcionaria como um árbitro conciliador entre o poder religioso e o poder temporal, mas como um

[...] aparelho ou conjunto de aparelhos dos quais o determinante é o aparelho repressivo (o uso da força monopolizada), cuja função principal é, pelo menos em geral e feitas algumas exceções, de impedir que o antagonismo degenera em luta perpétua (o que seria uma volta pura e simples a estado de natureza), não tanto mediando os interesses das classes opostas, mas reforçando e contribuindo a classe dominada (BOBBIO, 1993, p. 741).

Desta forma, o ensino seria a via com êxito de transmissão de noções e justificativas racionalizadas na tentativa de que este religioso fosse suprimido em seu caráter de fala diante a questões emergentes de outros campos, e este Estado fosse capaz de seguir apoiando-se em morais desprendidas de princípios éticos religiosos. Entretanto, em concordância com a leitura bourdisiana, este mesmo religioso exercia um das forças fomentadoras desse aparelho burocrático. Com base em Bourdieu (1987), o campo religioso dentro do processo de racionalização do Estado teve uma ampliação ao que o termo religioso representava dentro daquele cenário a partir das transformações dos campos de lutas.

Sendo assim, compreendemos a necessidade de pensarmos tais questões pela visibilidade que religiosos ocupam em esferas políticas com seus projetos e que assim passam despercebidamente camuflados pelos discursos da laicidade. Mas sobre qual laicidade discorrem? E sobre qual modelo de Estado laico jurídico e constitucionalmente podemos nos referir?

Imposta sinuosamente ou posta como um dado natural da secularização do mundo moderno ocidental, a problematização acerca do conceito não se esgota nestas linhas. Pensar nos projetos de Estados Laicos e nas concepções distintas de laicidade, nos encaminha a repensarmos sobre a

presença do religioso à medida que ele avança nas esferas políticas disputando tais lugares com seus projetos. Projetos estes que diretamente vão se conectando a modelos de Estados com suas instâncias racionalizadas, e que permanecem com seus vínculos (in)visíveis políticos ocupando e disputando espaços nas chamadas *res publica*'s.

1.3 Religiosos na construção do processo de laicização do Brasil

Observamos que ao passo que se esboçava projetos de “Estados-nação”, esse esboçava também uma forma organizativa de governo que superasse modelos de fortes interferências eclesiásticas. E neste caso a República, sob o mesmo peso de projetos de laicidades e caminhos estratégicos por onde a “alma católica” fosse desassociada de práticas sociais públicas e privada, foi uma dessas decisões para a instauração de novos rumos para o Brasil.

O conjunto de ações por parte de correntes liberais, socialistas, positivistas e republicanas neste mundo ocidental moderno, imprimiam no processo de secularização projetos de laicizações de Estados a partir de uma ordem política-jurídica assim chamadas por ideais secularistas. Não partimos do pressuposto de que em termos gerais a Europa tenha sido modelo padrão de identificação dos projetos de Estados laicos que concorriam em outros contextos, pois a pluralidade de cada espacialidade propiciou sujeitos históricos com perspectivas que deram diferentes ressignificações às alianças e estratégias que estavam sendo estabelecidas. Todavia, o Brasil estava inserido com maior força no conjunto de mudanças ocorridas a partir do centro europeu.

É interessante nos atentarmos que desde os primeiros passos de tentativas para um novo formato de governo tendo as forças políticas católicas neutralizadas, partiu da primeira onda de movimento laico em que maçons uniam-se a republicanos e positivistas a partir da segunda metade do século XIX em nome de uma autonomia do Estado brasileiro, ainda em construção neste período. Isso nos encaminha a refletirmos sobre que a presença do religioso em espaços de decisões políticas não se constituiu em oposição ao processo de secularização como em muito recebe destaque por algumas perspectivas acerca do processo de secularização como já discutimos em linhas anteriores. Guimbelli (2008, p. 81), destaca em seus estudos sobre a presença do religioso no campo político tratando sobre Brasil que, durante a Modernidade secular

e religioso são categorias indissociáveis, entretanto claramente diferenciadas. Podemos perceber estas diferenciações, por exemplo, pelos projetos de República no Brasil.

Por isso, quando tratamos de laicidade trazendo para os limites do território brasileiro, esbarramos no advento da República e suas implicações. O arranjo que até então era gerenciado de maneira majoritária pelas autoridades da Igreja Católica, começa a ruir principalmente por outros grupos civis e também religiosos que passam a tomar posturas contrárias ao que vinha sendo alinhavado como parte de uma identidade no Brasil, como por exemplo, os maçons e protestantes. Como nos indica Lyndon Santos (2006), em suas análises sobre as redefinições de identidade dos evangélicos durante a implementação da República do país,

a experiência do sagrado no Brasil republicano diversificou-se deslocando seu centro da Igreja Católica enquanto instituição matriz no sentido religioso. O protestantismo fez parte dessa diversificação paralelamente a outras expressões religiosas, como as novas expressões dos clubes afro-brasileiros. O mercado de bens simbólicos trouxe esta necessidade de redefinição dos centros do sagrado na sociedade brasileira. Os conflitos expressos nas polêmicas desta redefinição e desta busca de conquistar mais posições no campo religioso (p. 151-152).

Em outras palavras, as mudanças que o Brasil estava sofrendo incidiram reformulações também no cenário do campo religioso. Como questões que se interligavam, movimentos políticos ganhavam destaque com relações entre si advindas dessas tais alterações nas formas do sagrado, principalmente em reação às medidas republicanas. Neste sentido, concordamos com Catroga (2004), quando defende a *res publica* não apenas como uma forma de governo, mas para além disto, como um formato novo de mentalidade que exigia imprimir novos sentidos públicos à ação de política. Seria o que Norbet Elias apontou como parte do “processo civilizador”. Ou seja, redefinições e reestruturações de discursos e práticas acompanhavam o imperativo social deste momento nesta sociedade republicana como forma de se adequar aos moldes dos padrões civilizatórios.

Ainda com base nas análises de Santos (2006), neste momento no Brasil os religiosos que se faziam presentes se reconheciam como romanos, católicos ortodoxos, islamitas, positivistas, protestantes evangélicos, presbiterianos, e outros pequenos grupos que se camuflavam por medidas de proteção sob o termo de católicos, entre estes os adeptos de matriz religiosa africana e espíritas. Embora fosse evidentemente maciço o domínio do catolicismo, não é possível de

desconsiderarmos a presença de religiosos de outros segmentos nestas disputas políticas em momentos de construção identitária coletiva.

Como parte desse processo de construção de identidade do Brasil enquanto nação e República, entre discursos e práticas, protestantes se aliavam ao coro de superação, de progresso moral, intelectual e estrutural de um Brasil de “alma católica”. Como agentes motores dentre os grupos religiosos citados, o protestantismo, de acordo com Santos (2006, p.156), teceu duras críticas apologéticas ao catolicismo, lhe culpando pela condição de ignorância e retrocesso do povo brasileiro. Ou seja, este momento demarca conceitualmente que identidade:

não é uma essência; não é um dado ou um fato...a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental... podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. Ela está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. Ela tem estreitas conexões com relações de poder. (WOODWARD, 2000:96 apud FIALHO, SALGADO, 2007:100).

Desta forma, identidade também se configura como uma prática que classifica, diferencia e identifica de maneira objetiva e subjetiva “nós” e os “outros”, o que, por conseguinte isto trouxe implicações diretas dentro deste processo de uma pensada separação entre as esferas de poder eclesiástica e civil no Brasil. Assim, esta identidade também podemos dizer que foi apoiada sobre este momento em que havia uma emergência em apontar o lugar real deste religioso dentro destas relações políticas.

Encaminhando-nos nestas análises, reconhecemos, portanto, duas fortes linhas de forças religiosas dentro deste processo de separação e ou neutralização das esferas de poder civil e eclesiástico: maçons e protestantes coligados a forças republicanas e liberais para a implementação de um possível “desestabelecimento” do catolicismo no cenário político do Brasil república. Temos por assim, esse “Estado-nação” ainda em construção como espaço simbólico, oportuno e privilegiado de interações políticas em que religiosos se apropriavam das discussões em voga.

Muito se encaminha com as análises dadas por Benedict Anderson (1989), quando aponta que a operacionalidade do nacionalismo moderno detém muito mais proximidades com o

fenômeno das comunidades religiosas, do que propriamente das ideologias políticas. Neste sentido e com base no autor, identificamos de maneira particular no Brasil, que o seu modelo de nação em construção nesse processo de estruturação da República, mais se similarizava com os sistemas culturais que a precederam, de onde a mesma surge, na tentativa de igualmente combatê-la.

Em outras palavras, grupos religiosos inseridos também nesse processo, estruturam a própria república brasileira- e seus princípios constitucionais - ao passo que destes embates e oposições, a mesma é gerada sob o ritmo de neutralização de outras forças religiosas, neste caso, a Igreja Católica. O que se percebe neste cenário parte de um longo processo já observado desde o fim do século XVIII, se encaminhando no sentido que,

com o refluxo da fé religiosa, não desapareceu o sofrimento que a fé em parte mitigava. Desintegração do paraíso: nada torna a fatalidade mais arbitrária. Absurdo da salvação: nada torna mais necessário um outro estilo de continuidade. O que se demandava, então, era uma transformação secular da fatalidade em continuidade, da contingência em significado (ANDERSON, 1989, p. 19).

Acontecia que, novas demandas emergiam nesse contexto de reconfiguração e projetos de Estados Nacionais. Na mesma medida em que outras forças religiosas se mostravam e se utilizavam deste palco para ensejar debates que encaminhariam novos lugares que esse “religioso” agora ocuparia protagonizando também decisões acerca desse modelo de República que estava sendo implementada no Brasil. Como bem aponta Anderson (1989), a transformação secular demandava um outro estilo de continuidade, mas não o desaparecimento do discurso e da prática religiosa nesse contexto de secularização. Ao contrário disto, muito mais nos deparamos nesses momentos iniciais de articulações vias dispositivos jurídicos com formas outras de reorganizar esse Brasil a partir de discursos de progresso e desenvolvimento republicano. Pois, com

a ampliação da oferta religiosa e a competição entre as diferentes religiões - notadamente nos casos em que uma religião estabelecida oficialmente ou de fato, mantinha um quase-monopólio da adesão e procurava falar em nome da sociedade como um todo - gerou uma busca por assegurar espaços de representação política por parte dos grupos religiosos emergentes, traduzida quer em disputas eleitorais, quer no investimento de recursos públicos em iniciativas

educacionais, filantrópicas ou mesmo em demandas internas das organizações religiosas (como, por exemplo, cessão de terrenos para construção de templos). Outro aspecto deste processo foi a escalada dos conflitos inter-religiosos, demandando do estado e dos outros atores políticos tomadas de posição na arbitragem ou resolução dos mesmos (BURITY, 2000, Revista Estudos das Religiões).⁵

Assim, temos situado no contexto político no irromper da República no Brasil, discursos incorporados e alinhados ao pan-americanismo⁶ em que evangélicos se utilizavam de suas articulações e influências para manifestarem e agirem contra as forças políticas do catolicismo. Com a proclamação da República, a interferência norte-americana ganhou muito mais força. Força esta que, por sua vez, lideranças da Igreja Católica buscavam também preservar alianças à medida que, como estratégia política, tentavam neutralizar a interferência liberal francesa nos processos e projetos que se apresentavam de separação da Igreja do Estado.

Em uma carta datada em 22 de dezembro de 1889 de Macedo de Costa (líder eclesiástico) à Rui Barbosa (ministro de finanças), quando indagado sobre a posição da Igreja frente às decisões ministeriais, ele responde: “*Liberdade para nós, como nos Estados Unidos! Não seja a França de Gambeta e de Clemenceau o modelo do Brazil, mas a grande União Americana*” (Cecchetti, 2016, p. 153).

As estratégias do pan-americanismo ensejadas pelos norte-americanos foram forças ambivalentes para o campo religioso nesses traçados de definições e reconfigurações identitárias do Brasil e para o religioso situado no território. O que por consequência estava desaguando nas concepções jurídicas do formato de Estado brasileiro “separado”, ou “neutro”, ou “livre” aos moldes republicano. Tocarmos nessa ambivalência da força do pan-americano nesse período implica em pensarmos que os lados não estavam tão postos como colocados por algumas correntes teóricas ao ler este corpo de discurso e ações ideológicas, políticas e religiosas, em termos claros de quais grupos religiosos estavam contra ou favor das interferências norte-

⁵ Ver em: http://www.pucsp.br/rever/rv4_2001/t_burity.htm

⁶ “Corpo ideológico de debates nos campos políticos, diplomático e religioso no período inicial da primeira república. Ele teve seu marco inicial no Congresso do Panamá de 1826 e serviu como discurso legitimador dos interesses norte americanos” (BUENO, 2003, p. 49 APUD SANTOS, 2008, p. 156-157).

americanas neste processo republicano. Como tema central do debate no campo político e religioso, a questão se referia aos Estados Unidos serem ou não o modelo de nação cuja nova República seguiria.

Nesse sentido, tal como havia lideranças da Igreja Católica a defender o padrão republicano norte-americano, havia também os protestantes apoiadores nas políticas de convergências e interesses econômicos de países americanos em concorrência e oposição a países europeus. Isso em muito é compreendido por se verificar ao fim do século XIX uma tentativa de unidade latina sendo construída a partir do conceito de América Latina que estava em voga através de homogeneidades linguísticas, culturais e étnicas, com base em Bueno (2000, p. 43 APUD Santos, 2008, p. 157).

Sendo estes os protestantes da reforma, ou todos os ramos de protestantes que se encaixavam no termo “evangélicos” durante o século XIX, os discursos de superioridade frente aos movimentos políticos articulados da Igreja Católica era eminente no processo de estabelecimento constitucional sobre quais princípios de “laicidade” a república do Brasil se firmaria. Ou seja, um campo religioso que não estava desassociado do campo político brasileiro nesta segunda metade do século XIX, promovia e desenhava linhas de identidades que esse Estado tanto se apresentaria externamente quanto internamente aproximado dos Estados Unidos ou afastados de seus encaminhamentos.

Nessa perspectiva partindo de que as identidades não são postas, todavia construídas, o fundamentalismo protestante como um fenômeno, recebe completas interferências do modelo estadunidense do que é ser fundamentalista. E esta categoria se refere à forma de ler os textos bíblicos e encontrar nestes, palavras que se autogestam ou que são pré-concebidas metafisicamente. Schünemann (2011, p. 119), aponta o fundamentalismo como uma das principais características dentro desse protestantismo reformado partindo de uma construção de identidade “separada do mundo” apoiado sobre teologias fundamentalistas, ou seja, visões de mundo que não somente partilhavam em suas sociabilidades internas como transpunham para o campo político em que também concorriam com seus projetos.

Essa peculiaridade do fundamentalismo estadunidense em encontrar terreno propício no Brasil em tempos de articulações protestantes e reconfigurações identitárias desenhou no Estado brasileiro conceitos de nação em que muito pesou a concepção do historiador francês do século

XIX, Ernest Renan. Segundo o autor, defendendo um princípio nacional para além de um consenso ou um contrato moderno, esta última característica, faz da nação “uma alma, um princípio espiritual” (Renan, 1997, p.173 APUD Moreno, 2014, p. 14).

Santos (2008, p. 159) quando destaca em suas análises a construção de uma identidade de superioridade apresentada e construída por parte dos protestantes, identifica neste período um modelo de sociedade pensada a caminhar para o futuro, avançando todos os atrasos ocasionados pela presença majoritária do catolicismo associada ao poder civil. Teríamos por assim a chamada (e acreditada!) mágica do nacionalismo por Benedict Anderson, como aquele que consiste em transformar o acaso em destino (1989, p.20).

Vemos, portanto, um processo de consolidação da República e construção de uma nação apontada como civilizada se encaminhando para um futuro próspero. E não neste caso agora avançar significa superar o discurso político religioso, mas seria a partir de um outro formato de discurso que outros protagonistas religiosos encaminhariam suas estratégias nas tentativas de separar o poder eclesiástico do poder temporal. Seguindo Santos (2008),

o que configurou na representação do protestantismo era sua imagem de força histórica e cultural superior que irradiaria luzes de modernidade numa sociedade marcada por séculos de atraso. Daí a propaganda de uma religião que era responsável pelo que havia de modelo de sociedade da época e por conter princípios sustentadores, não de um institucionalismo religioso estreito, mas de uma civilização. A propaganda protestante fiava-se na possibilidade da iluminação cultural e religiosa, onde não somente a mudança no campo espiritual se daria, mas também transformações na racionalidade e na dimensão do indivíduo (p. 159).

Enquanto de um lado o coro afinado do protestantismo se alinhava com os norte-americanos que se interessavam no modelo republicano e de Estado que estava sendo instaurado e concorrido, a maçonaria encontrava-se do outro lado com ações políticas sob o mesmo peso contra a presença da Igreja Católica divididos entre o liberalismo americano e o liberalismo francês. Saldanha Marinho, principal líder republicano e grão mestre da Maçonaria no Brasil, foi signatário do Manifesto Republicano de 1870, quando faltando pouco para a proclamação da República, a crise da monarquia possibilitou que a comunicação fosse uma via de desmoralização de toda estrutura monárquica. No documento, esclarecia a posição do Partido Republicano frente

aos privilégios recebidos pela Igreja Católica no vigente poder e de que maneira almejavam uma futura nação em que a liberdade de consciência seria a prerrogativa máxima.

Não ainda havia sido tocado no termo laicidade, todavia, a perspectiva partia em separar os poderes, e assim dar o lugar ao poder eclesiástico fora das decisões primeiras e privilegiadas nesse novo formato de aparelho burocrático em disputa, em que,

“[...] Divindade nada tem que ver na vida do Estado, que é uma comunhão a parte e extranha a todo interesse espiritual [...] pois “Atar ao carro do Estado dous locomotores que se dirigem para sentidos oppostos é procurar – ou a immobilidade si as forças propulsoras são eguaes, ou a destruição de uma dellas, si a outra lhe é superior” (Manifesto, 2009, p. 56).⁷

Como um dos primeiro documentos públicos a ser manifestado uma perspectiva de “laicidade”, em tons diferenciados, a participação do religioso nesse processo em nunca se camuflou, mas buscava-se reorientações na tentativa de neutralizar forças políticas advindas do poder eclesiástico. Assim, nesta perspectiva, observamos que, pesou sobre os projetos de nação brasileira por parte dos grupos religiosos – entre maçons, protestantes e católicos - perspectivas diferenciadas, porém com olhares uníssonos e emaranhados a uma visão de meta história e tendo esta um fim, e um fim glorioso. Como uma “nação imaginada” (remetendo-nos a Anderson), gerada por novas relações despontadas na modernidade, emergia do campo religioso um formato de nacionalismo que ensejava por assim também, o motor de construção desse Estado-nação Brasil republicano.

Um momento que se encaminhava no sentido do que diz José Murilo de Carvalho (2003, p.397), “às vezes, o Estado cria a Nação, às vezes é o oposto que se dá, às vezes criam-se os dois mutuamente”. Tinha-se, portanto, três correntes que inspiravam estes movimentos e que tais receberam destaques, como: o jacobinismo francês, o liberalismo americano e o positivismo comteano, de acordo com Murilo de Carvalho (2009). Esta ultima exerceu dentro desse processo fortes interferências sob o mesmo peso das intervenções externas norte-americanas. O positivismo citado entre as religiões publicizadas na segunda metade do século XIX pela análise

⁷Trecho do Manifesto Republicano citado por (Cecchetti, 2016, p. 100).

de dados por Santos (2006) nos indica também em como positivistas encaravam as correntes para além de um cientificismo simplificado.

O coro dos maçons ilustrados e protestantes com seus discursos de superioridade afinava-se e alinhava-se aos positivistas, que embasados por perspectivas similares, compreendiam que a sociedade brasileira deveria enfrentar um momento de superação e progresso em dimensões materiais, culturais, intelectuais e tecnológicas. O positivismo inspirado por Comte se pautava categoricamente

na defesa de uma completa reforma intelectual do homem, para que adquira novos hábitos de pensamento em conformidade com os avanços científicos. Compreendia que todas as ciências e o próprio espírito humano desenvolvem-se através de três fases distintas: a teológica, a metafísica e a positiva, sendo o último estágio o mais “científico”. O “espírito positivo” é aquele que adota as ciências como fontes explicativas da realidade, pois estas, pela investigação, produziram um conhecimento “certo” e “indubitável”. Concebeu ainda uma “sociologia” para pensar a reforma das instituições e a reorganização de toda a sociedade, que culminou na formulação de uma “religião da humanidade”. Por isso, redigiu seu *Catecismo*, cuja ideia central reside na substituição do Deus cristão pela “Humanidade” (CECCHETTI, 2016, p. 103-104).

Observa-se para além de uma separação do Estado - o que era promovido a partir das ideias positivistas - partia de uma substituição por um novo conceito do que deveria e seria o centro. Tal concepção exerceu grande influência nos círculos intelectuais do Brasil entre o final do século XIX e início do século XX, e sobretudo, entre militares em que a corrente filosófica apoiou-se também sobre o discurso da “ordem e do progresso” como uma condição para a transformação social.

Com a mesma didática e sistemática dos centros religiosos em conduzir seus ideais, o “catecismo positivista”, encontrou no militarismo um lugar privilegiado para difundir suas perspectivas de projeto de nação sob a mesma medida de outros projetos concorrentes em que a separação entre Igreja e Estado era a questão central no Brasil. Militares postos discursivamente ao mesmo nível dos intelectuais bacharéis em Direito, a partir das discussões filosóficas positivistas, inseriu nesse processo de embate republicano novos atores que quase que religiosamente, acreditavam que a intervenção militar seria a capaz de purificar os costumes

públicos. Como mais um grupo com uma semelhante configuração discursiva messiânica e até mesmo também de visão de mundo, imbricada ao patriotismo e a sentimentos nacionalistas,

os oficiais militares acreditavam estarem na vanguarda das aspirações populares, porque eles próprios, distanciados dos donos do poder (legistas), poderiam regenerar a sociedade. Além de verdadeiros patriotas, sentiam-se “puros” por não terem sido corrompidos pelos “miasmas malignos, que emanam das esferas do poder” (HOLANDA, 1977, p. 346 Apud CECCHETTI, 2016, p. 105).

Este posicionamento não apenas incentivou a instauração da República, como engendrou aspectos no caráter identitário do Brasil. Em um movimento ambíguo e de forças bilaterais, nação e Estado vão tomando formas flexíveis à medida que novos atores e novos interesses se inserem nessa construção de “Estado-nação”. Em outras palavras, o movimento pró República, sobretudo por parte desses grupos especificados, disseminou em caráter de construção de identidade nacional, um nacionalismo que compunha toda uma rede ufanista entre suas heterogeneidades de projetos.

Em todo o percurso dos processos de construção do Estado laico brasileiro, ambos, dividiam espaços de decisões políticas determinantes para a implementação desta república firmada sobre possíveis pilares de um tipo laicidade. Ou seja, a própria concepção de laicidade no Brasil configura-se sobre um caráter próprio a partir dos atores envolvidos nesse processo.

Como muito mais um projeto de neutralização do poder eclesiástico do que exclusivamente separação dos aspectos religiosos com o Estado, a República no Brasil foi palco de disputas entre diferentes perspectivas religiosas de mundo que interagem-se entre correntes filosóficas e teológicas. Desta forma, falarmos de uma nação separada do poder religioso nessas circunstâncias, estaríamos indo na contramão do tipo de laicidade que foi se engendrando através de dispositivos jurídicos vias decretos até chegarmos na constituição de 1891.

Seguindo o que aponta Santos (2006, p. 187), as experiências e religiosas e sociais no Brasil tinham como parâmetro a construção de uma nacionalidade a partir dos Estados Unidos e Europa. Falava-se até em um “nacionalismo cristão” que por sua vez, era paralelo ao nacionalismo do país com base em discursos de desenvolvimento e progresso. Não seria, portanto, superada as alianças com o Estado, mas se reformularia tais alianças com novos donos do poder. Com o termo separação em voga nas discussões em âmbitos políticos e jurídicos,

pretendia-se também um modelo civilizacional dentro de uma ordem mais ampla e menos restrita ao poder eclesiástico e seus privilégios.

Ainda como aponta Santos (2006, p. 189) o espírito liberal como um agente motor também de projetos republicanos, “aproximava-se do ecumenismo como sendo uma democracia religiosa tal como se encontrava na sociedade norte-americana”. E o combate de frente a Igreja Católica partindo de vários lados acabava por compor esse espírito ecumênico proposto pelo liberalismo no mundo ocidental moderno. Portanto, as contradições compuseram também a construção do Estado brasileiro ao que tange seu funcionamento e operacionalidade mediante as ações religiosas dentro do processo mútuo de inserir novos princípios de moralidade. Casamento civil, cemitérios secularizados, ensino leigo, entre outras medidas evocou nos espaços políticos discussões sobre qual laicidade esta República estaria se erguendo e a preço de quais interesses.

Sem partir de uma laicidade-neutralidade, mas de uma laicidade-separação, o Estado brasileiro não exclui os religiosos deste processo, mas os mesmos o compõe para a construção de seu posicionamento frente às mudanças do que seja política e religião ao passo que identidades religiosas são reconfiguradas no cenário religioso inserido no campo político. Para tanto, em como esta laicidade brasileira se constituiu com a presença de religiosos a traçá-la, destacamos a educação como uma via de construção da concepção de uma moral laica, perpassando pela problemática relação entre História e Religião a partir do ensino de ambas pelo processo de discussões sobre ensino leigo (ou processo de laicização do ensino). Medidas foram circunscritas por grupos dominantes na construção da identidade do Brasil na tentativa de encontrar caminhos que possibilitassem agrandar interesses políticos e religiosos majoritários no Brasil em seus primeiros passos constitucionais como um “Estado laico”.

CAPÍTULO 2 -LAICIDADE E ENSINO NO BRASIL: CAMINHOS POLÍTICOS PERCORRIDOS

Neste segundo capítulo estabelecemos pontos que nos levam a refletir sobre como o setor educacional foi um palco de embates entre religiosos e laicistas no Brasil anterior a instauração da República e a constituição de 1891. Deste modo, pontuamos inicialmente sobre as rupturas e as permanências de problemáticas construídas a partir do ensino de História operacionalizado

entre discursos moralizantes religiosos e cívicos, servindo a interesses divergentes de grupos interessados na separação entre Estado e Igreja Católica até a instauração da Constituição de 1891.

Seguindo adiante na discussão, apontaremos no segundo tópico problematizações acerca das dadas intervenções a partir de grupos religiosos na construção de um modelo de ensino laicizado ou leigo durante o processo de construção de uma república apoiada sobre uma específica concepção de laicidade. Resultando assim, na materialização dessas reivindicações na base constitucional republicana que preconizou a separação entre os poderes político e religioso sem exaurir a presença desse religioso no cotidiano político do Brasil e no campo educacional.

Perpassando pelas constituições de 1934 a 1988, damos continuidade para discussão sobre as permanências e rupturas através de articulações políticas para a regulação desta relação do Estado brasileiro com o religioso apoiado sobre o conceito de laicidade pela separação e não pela neutralidade. Prosseguimos com os embates entre grupos religiosos que permaneceram na defesa de um ensino religioso e suas bases pedagógicas durante o período de ausência no sistema de ensino educacional e laicistas na tentativa de reintegrar a disciplina garantindo por sua vez, o fim do ensino leigo no Brasil.

2.1 Entre rupturas e permanências de uma História sacralizada

Durante o período imperial no Brasil, a escola com suas configurações disciplinares recebeu um peso nesse processo de construção de uma identidade nacional seja inteiramente imbricada a uma moralidade laica ou a uma moralidade religiosa. Nesse interim, entre estas duas escolhas, em períodos em que os conflitos entre Igreja Católica e o Estado brasileiro não era um ponto de divergência eminente, o Padroado materializou uma aliança entre ambas as instituições, tornando por assim, visíveis as estratégias políticas em torno de uma educação religiosa estritamente confessional em um momento político de dominação. Seguindo Nascimento,

o Padroado institucionalizou a Igreja Católica como única religião oficial e legítima do Estado brasileiro, assegurando a manutenção econômica dos clérigos que em contrapartida dependiam da autoridade real, até mesmo para nomeação dos seus bispos. Nessa relação entre Estado e Igreja, estabelecida através do Padroado, incluem-se os cargos públicos que cabiam à instituição política, enquanto tais requeriam como condição de investimento o juramento de fé. Entre esses cargos estava o de

professor que, para assumir o ensino, devia fazer o juramento de fé Católica; nesse sentido legitimando o monopólio das instituições de ensino a religião Católica, que viu o ensino da religião como exigência de evangelização e bem da cristandade (JUNQUEIRA, 2008, p. 10 APUD NASCIMENTO, 2012, p. 84).

Este projeto religioso, como defende Junqueira (2008, p. 19-20), não conflitava até então com o projeto político de reis e de toda uma aristocracia. Como ele coloca, seria o momento da “educação sob o motivo religioso”. Enquanto que para o catolicismo a educação religiosa era uma pré-condição para afirmação de sua cidadania. Percebe-se, assim, que a tradição no ensino com traçados da Igreja Católica foi um processo de longa duração ao olharmos para a trajetória da educação no Brasil. Sem nos ater a cronologias lineares da História, como se assim os eventos coubessem em formatos retilíneos, é preciso observar em como entre rupturas e permanências, tocarmos na questão do ensino providenciado pelo poder político no Brasil é também tocarmos no processo de laicização da política brasileira.

Marcada tanto em períodos coloniais, quanto em períodos monárquicos, a dinâmica escolar no Brasil, não foi poupada em nenhum dos projetos em que a Igreja Católica estivesse presente. Ou seja, ainda que houvessem tentativas de retirada ou neutralizações dessas forças, a sala de aula soava-lhe como pertencente de um projeto seu de cristianização e construção de uma moralidade a serviço de um progresso político.

Consideramos as alianças entre o poder eclesiástico e o poder temporal estabelecidas a partir da colonização no dado território, reminiscências que nem mesmo em um processo de longa duração poderiam ser superadas pelo enraizamento de práticas e discursos políticos religiosos diferentes esferas e campos sociais. Sem ser uma prioridade primeira desde a monarquia, o sistema educacional acabou sendo um espaço privilegiado ou para as ordens religiosas ou cabia-lhe a precariedade. Em outras palavras,

dada à carência da oferta educativa, os pais igualmente não gozavam de liberdade para escolher a proposta pedagógica desejada. Sendo precário sistema estatal o ensino pautava-se em pressupostos confessionais, a rede privada era monopolizada pelas congregações religiosas. Na verdade, fundamentalmente, pouca diferença havia entre uma escola e outra em se tratando dos fins filosóficos e dos métodos de ensino (CECCHETTI, 2016, p. 120).

A corte de maneira explícita se mostrava incapaz de administrar entre os anos de 1822 e 1834, o ensino público, segundo o autor. Desta forma, as províncias foram responsabilizadas pela questão, pois seu maior interesse muito mais estava em preparar futuros bacharéis, do que com a formação inicial primária. É neste momento em que é fundado o Colégio Pedro II, referência em formação na educação secundária como um importante lugar de difusão dos interesses imperiais. Percebidos também sob o mesmo movimento a partir de 1874, “colégios laicos” são fundados por positivistas, presbiterianos e norte-americanos, de acordo com Peres (2005, apud CECHETTI, 2016, p. 109).

Isto impulsionou medidas como proibições de criações de novas escolas, se não passassem pela liberação do órgão de Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária. Tal órgão cumpria a função de realizar controle de moralidade entre os/as educadores/ as ao que dizia respeito até mesmo à religião oficial do Império. Assim, passando pela fiscalização poderiam ou não, fazerem parte do corpo docente transmitindo os saberes que se definiam como instrução moral e religiosa, a leitura dos evangelhos e História sagrada (Cecchetti, 2016, p. 116).

Com o movimento de disciplinarização das matérias religiosas, até mesmo as escolas privadas ficaram a mercê dos dispositivos jurídicos apoiados na constituição de 1824, como por exemplo, foram obrigadas a terem sacerdotes entre os educadores. O capelão tornou-se o responsável a partir da segunda metade do século XIX em ministrar as mesmas disciplinas, inclusive História, que carregou consigo o adjetivo de “sagrada”. Partindo desta adjetivação, nos deparamos com a problemática entre História e Religião. Somado a um momento de concepção de identidade nacional, reconfiguração do Estado Brasileiro e redirecionamentos no conjunto das relações entre religiosos e campo político no situado cenário, percebemos que por alguns silenciamentos dados, tal questão demarcará permanências e contradições no aparelho burocrático do Brasil ao que tange ao modelo de sua laicidade.

Em consonância com as análises de Circe Bittencourt (1993, p 194), a História enquanto proposta de ensino nas escolas públicas foi alvo de disputas que se instalaram no poder educacional frente aos movimentos de construções dos Estados nacionais. Sob o mesmo compasso de embates na prática e no discurso sobre qual modelo ideológico o Estado deveria se apoiar mediante a um momento de secularização, o saber histórico encontrava-se enquanto discurso dividida entre História sagrada e História laica e/ou positivista. Ou seja, os embates em

torno da institucionalização escolar deste saber, acompanhou paralelamente os conflitos entre grupos dominantes que disputavam modelos de laicidade a ser implementados através de estratégias políticas no Brasil.

Seguindo o viés analítico de Bitencourt (1993, p.194), o ensino de História antes de receber um caráter sistemático, com teorias e métodos estabelecidos especificamente, esta área do saber ocupava um espaço de apenas acompanhamento ou quase um apêndice complementar do latim. Como mais problemática ainda, este saber ocupava parte do conteúdo integrante da educação religiosa ou do então chamado ensino religioso. Neste sentido, sob o peso do adjetivo “sagrada”, o saber histórico na primeira metade do século XIX tem por implicações uma série de questões que nos fazem refletir sobre a função da História e sobre o fazer historiográfico neste dado momento. Com um caráter moralizante seja tendendo para a moral religiosa, seja para a moral laica, em ambos os extremos encontrava-se problemas dada a lacuna que se ergueu neste processo, ou seja, o não aprofundamento da problematização acerca da utilização deste saber.

É salutar atentar que a prática do ensino de História desde a constituição de 1824 provocou em âmbitos políticos discussões que possibilitariam um caminho de construção para esse Estado brasileiro a ser apresentado tanto internamente quanto internacionalmente. Liberais e religiosos compartilhavam dos mesmos interesses em torno do ensino desta área de conhecimento. Convergentes no que propunham através do mesmo, alguns projetos educacionais entre os deputados do Império receberam destaques quanto ao uso da História e a quem serviria. Como problemática a questão, o ensino de História incorreu em reflexões caudalescas dos eventos ocorridos na Europa, sobretudo, na França pós-revolução francesa.

Sob uma diversidade de concepções cristãs europeias, o saber histórico perpassava entre discursos civilizatórios de progresso apoiados seja em tons cristãos messiânicos e metafísicos, tal como entre discursos de avanço, e evolucionista de caráter filosófico moderno positivista. Estas ideias demarcaram também a construção do processo de secularização do mundo moderno ocidental e de laicização dos Estados nacionais. Temos aqui observações apontadas por De Certeau (2007) quando alega o lugar de escrita da História como uma das questões imprescindíveis para compreensão da fabricação da própria História. Lugar esse remetido às instituições modernas, de onde constroem e estabelecem suas próprias regras incorrendo nos riscos dos “não-ditos”. Ou seja,

esta instituição [o Lugar] se inscreve num complexo que lhe permite apenas um tipo de produção e lhe proíbe outros. Tal é a dupla função do lugar. Ele torna possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas torna outras impossíveis; exclui do discurso aquilo que é sua condição num momento dado; representa o papel de uma censura com relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) na análise. Sem dúvida, esta combinação entre permissão e interdição é o ponto cego da pesquisa histórica e a razão pela qual ela não é compatível com qualquer coisa (CERTEAU, 2002, p. 77 APUD BARBOSA, 2015, p. 206).

Através do olhar certeuriano, o saber histórico produzido nestas circunstâncias no Brasil em meados do século XIX, a caminho para a instauração da República, incorreu em naturalizações de discursos e sacralização de uma História “guardiã das tradições” (nos remetendo ao texto de Katia Abud, 2011): seja para salvaguardar as glórias de uma Europa cristocêntrica, seja para salvaguardar uma História evolucionista de progresso e civilização a partir de concepções nacionalistas. Tomando por riscos maiores quando ambos os aspectos se uniam construindo por assim, a naturalização de uma educação pelo progresso via um “nacionalismo cristão”.

Em 1850 na construção dos currículos do Colégio Pedro II, optou-se por também ter *História Geral*, *História do Brasil* e a permanente *História Sagrada*. Enquanto a História Geral funcionava como a narrativa profana da humanidade, coexistindo com a História Sagrada, esta última competia para fins de exortação moral. De acordo com Bittencourt (1993, p. 2000), à medida que os três programas de conteúdos de História se dividiam, houve um aprimoramento na escrita do passado cristão. Em outras palavras, entendemos que a partir de uma concepção de tempo retilíneo, homogêneo e evolutivo, selecionar e organizar o tempo cristocêntrico sob os critérios de uma Europa cristã facilitaria a administração de tais conteúdos e em seus objetivos. Desta forma, concebida entre sagrada e profana, a disciplinarização desses conteúdos, servia como forma de pôr uma ordem ao que deveria ser aprendido nos espaços escolares.

De acordo com Chevel (1990, p.15), empregar o termo “disciplina” seria colocar um determinado conteúdo a serviço de uma finalidade educacional. Assim, a partir da disciplinarização da História, sobretudo a partir dessa concepção bilateral - sagrado e o profano, o bem e o mal- sobre este saber, carregou em si construções de claros objetivos dentro do processo de laicização do Brasil. Paralelo a esse movimento, discussões sobre um possível ensino leigo já

estava em sua efervescência em âmbito político, como uma contra reação ao monopólio religioso católico. O Decreto n. 6.884 do Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho em 1878, podemos dizer, foi uma destas reações às discussões em voga sobre o tema. Esta fixação juridicamente decretou a mudança do nome da disciplina Doutrina Cristã para Instrução Religiosa ministrada duas vezes na semana no Colégio Pedro II.

Como compêndio da Instrução Religiosa, a História Sagrada estava a serviço da história do catolicismo e das “verdades da religião catholica” do 1º ao 7º ano da escola primária. Nesse interim, o decreto se consolidou a partir do reconhecimento de alunos não católicos, podendo estes se recusarem a não assistirem as aulas de Instrução Religiosa. Esta reformulação educacional não somente se restringiu aos limites da Corte, mas a todo o Império, resultando assim em medidas que refletiam em todo o cenário educacional do Brasil anterior ao estabelecimento da República. E assim como aprimoramento do decreto,

segundo o espírito dos dispositivos anteriores, estabeleceu que a “Instrução Religiosa” constituía “disciplina” do ensino primário, consolidando seu processo de disciplinarização. Mas, com isso, instituiu um fato novo: em respeito a não obrigatoriedade dos acatólicos frequentarem as aulas, a Instrução Religiosa deveria ser oferecida em dias determinados da semana, e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas (BRASIL, 1879, Art. 4º APUD CECCHETTI, 2016, p. 115).

Com a Instrução Religiosa ocupando a posição de disciplina, ainda que na segunda metade do período imperial tenha sido colocada como facultativa, o saber histórico estando a seu serviço favoreceu para uma escrita da História apoiada sobre pilares dogmatizados, servindo para uma catequese formadora da moral cristã. Como define Circe Bittencourt (1993, p. 201),

a difusão da História Santa era feita, inicialmente e paralelamente, pela oralidade das pregações dos padres, pelo visual das imagens das igrejas e gestos das cerimônias religiosas. No plano do ensino, o livro escolar complementava as estratégias da Igreja, na preservação e divulgação crescentes de seus ensinamentos e de sua moral.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de História nos indica dentro de uma análise da trajetória da construção do saber historiográfico compartilhado com uma educação baseada sobre uma fé cristã,

a moral religiosa foi absorvida pelo civismo, orientando a ideia de que os conteúdos da História Pátria não deveriam ficar restritos ao âmbito específico da sala de aula. Práticas e rituais cívicos, como festas, desfiles, eventos comemorativos e celebrações de culto aos símbolos da Pátria, foram desenvolvidos para envolver o conjunto da escola e estabelecer o ritmo do cotidiano escolar. Esperava-se que o estudante recebesse uma formação moral cristã atrelada a uma consciência patriótica, sustentada na ideologia da ciência, do progresso e da ordem (PCN: EH, 1996, p. 21).

Com as narrativas bíblicas sendo parte dos momentos de leituras, as exemplificações a partir desses textos consumiam a vida do indivíduo construindo assim uma dinâmica religiosa e cívica. Sobre uma dinâmica escolar marcada por um movimento de sempre vivenciar ritos, liturgias, falas, e práticas, definimos estes movimentos como atos de rememorar para não esquecer, com base no conceito de Ricouer (2010), quando caracteriza memória como a própria luta contra o esquecimento. A dinamicidade provocada entre o esquecer e o lembrar, constrói possibilidades outras de formulações de imagens para utilizações futuras principalmente experienciadas coletivamente. Seria o que Halbwachs (2006) compreende como a “negociação da memória”:

para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum (HOLBWACHS, 2006,p. 12 APUD POLACK, 1989, p.4).

Nesse jogo de construir e negociar uma memória nacional traçada por um tempo cíclico, eurocêntrico, linear, sob o forte peso da tradição judaico-cristã, o saber histórico sem delimitação teórica e metodológica, aglutinava entre a História Universal e a História Sagrada, concepções advindas de intelectuais franceses que se utilizavam deste saber para apontar “origens do homem” ao lado de argumentos que explicavam os “tempos primitivos” e a “fundação dos impérios” (Bittencourt, 1993).

Seguindo a feliz análise da autora quanto à presença da História sagrada a mercê do catolicismo, é relevante também nos atentarmos que até mesmo para as escolas de caráter confessional protestante, a mesma disciplina ocupava um espaço moralizante cristão. Espaço e

tempo consideravelmente determinados por um olhar escatológico de explicação, não permitindo que o sujeito se percebesse para fora de um plano salvífico da humanidade.

A autora aponta que entre esta concepção de História e a História cívica ou universal, houve confrontos, todavia partimos da questão que a própria construção da história da nação estava intrinsecamente ligada a ideia de um tempo de tradição judaico-cristã. Até mesmo para aqueles que defendiam um saber histórico pautado no positivismo científico, a organização do tempo não esteve desassociada do lugar de produção deste conhecimento. Pois, embora não tenhamos como modelo padrão de leituras europeizantes sobre o situado contexto do Brasil, não podemos negar a repercussão dos eventos europeus que também se situavam em meio a embates motivados pelo processo de secularização.

Entretanto, com a construção e inserção da História Nacional entre os saberes do ensino de História, ou a chamada História Profana da nação, o sujeito central da questão não mais era o religioso ou os feitos de um ser invisível, mas o Estado brasileiro e os identificados grandes acontecimentos realizados pelos grandes homens. Tem-se muito mais evidentes objetivos diferenciados entre os dois saberes historiográficos do que conflitos em sua base comum emergentes, ou seja, enquanto um objetivava servir ao poder eclesiástico, o outro se direcionava a servir aos grandes reis e aristocratas.

A disputa fica evidente nesse ponto quando Bittencourt aponta conflitos de interesses entre ambos os grupos que utilizavam dessas narrativas para imprimirem no espaço escolar concepções de modelos de nações que forças políticas dominantes representavam. Com base em Furet,

o surgimento da História como campo de conhecimento coincidiu com a expansão do nacionalismo no continente europeu e com a imposição de se fazer a genealogia da nação. Como método científico e como concepção de evolução, ela se desenvolveu buscando o fortalecimento do Estado, tido como a conformação material da nação (FURET, s/d., p. 193 APUD ABUD, 2012, p.164).

A partir desse tom dado ao ensino de História, com a permanência da História Sagrada sendo complemento e anexo da Instrução Religiosa que também era parte dos currículos em meados do século XIX, liberais e positivistas, se articularam no sentido de negação dessas narrativas impregnadas pelo poder religioso católico. Ao passo que incitavam o discurso de uma História Profana das Civilizações, que através de reformas e propostas curriculares, foi

adquirindo mudanças conteudísticas como inserções de novos temas. Uma das mais relevantes divisões, segundo Bittencourt (1993), foi a separação estabelecida entre História Universal e História das Civilizações. Com a História Universal tomada pelos preceitos do catolicismo nas escolas confessionais, a História das Civilizações foi uma via utilizada pelos positivistas que ansiavam pelo fim do monopólio do setor educacional pelas lideranças eclesiais.

A autora segue apontando que neste movimento de reestruturações dos currículos, a inserção da História Nacional, foi uma das mais emergentes decisões, sobretudo, em decorrência do momento experienciado no território. A necessidade da afirmação de uma nação com uma narrativa vitoriosa circunscreveu nas narrativas deste discurso, um Estado forte, favorecendo assim a construção de uma nova moral despida de conceitos baseados na fé cristã católica.

O ensino da moral laica tanto defendida às vésperas do alvorecer da república, ensejada, principalmente, pelos positivistas e muito bem argumentada por Durkheim ao final do XIX iniciando o século XX, constituía a base de substituição dos preceitos teológicos nas escolas por uma outra concepção de ser do indivíduo socialmente. Para Durkheim (2007, p.61), a via para se alcançar a implementação desta moral, seria através da História. O seu esforço em combater o monopólio da Igreja Católica no cenário educacional público, para além do ensino leigo, necessário seria o ensino de uma moral laica. Para compreendermos o conceito pensado pelo autor, de antemão necessário é que, compreendamos acerca da função do ensino da religião em sua concepção. Para ele,

a religião ensina que, acima do mundo em que vivemos e do qual fazemos parte, existe um poder moral de outro gênero, que nos domina, que é superior a nós, e do qual dependemos. Porque nos é superior, tem tudo aquilo que é necessário para ser o legislador de nossa conduta, e nós somos apenas seus súditos. É o poder divino. Estamos em suas mãos. Possui toda a autoridade necessária para promulgar- nos a lei. Possui a majestade, e a majestade que lhe reconhecemos explica a majestade da própria lei. A explicação é muito natural. Todavia, em contrapartida, um deus não é apenas um legislador reverenciado, um amo imperioso que nos dá ordens ante as quais nos inclinamos sem mesmo compreendê-las. Um deus é, ao mesmo tempo, um poder seguro que nos ajuda e nos assiste. Foi Deus quem nos fez, diz a religião, é dele que procede nossa existência. É nosso pai, nosso amigo, podemos contar com ele, se estamos de acordo com suas ordens. Tem, pois, tudo aquilo que é necessário para nos governar, tem tudo aquilo de que precisa para ser amado (DURKHEIM, 2007, p. 67).

Na leitura de Durkheim (2007), a moral sendo um conjunto particular de imperativos, não seria o “deus” cristão o fundamento destas regras, mas a sociedade. Ou seja, deveria, portanto, substituir a ideia de um ser divino, pela concepção de que o indivíduo deveria se autonegar em prol do corpo social de onde emanava a própria moral. Para tanto, a educação funcionaria como o caminho para o alcance deste entendimento. E especificamente ele aponta duas vias pedagógicas consideradas como válidas para execução deste projeto: a História e as Ciências Naturais.

Na visão durkheimiana, o ensino de uma moral laica poderia encontrar alguns obstáculos quando a religião estava enraizada nos processos educacionais, e, sobretudo, porque moral e religião foram conceitualmente associadas e confundidas em bases de doutrinas religiosas por séculos. Entretanto considerava a proposta possível de ser executada dentro de um contexto em que ele se apresentava como republicanista liberal.

Como essência da moral, ele propõe que uma vez estabelecida sendo ela um conjunto de regras, o sujeito negligenciando qualquer uma das impostas ordens, seria ele isolado, pois estaria pondo-se em um ponto de discordância com todo um conjunto social de imperativos. No lugar de um deus juiz cristão, para Durkheim haveria a sociedade soberana a julgar o indivíduo pela violação de uma ordem estabelecida. E com uma comoção emocional incentivada,

para que pensemos em cumprir o dever, não basta que {este} nos fale imperativamente; é necessário que os atos que nos ordena possam comover-nos, emocionar-nos. É preciso que o ato reclamado não nos seja estranho, que possamos desejá-lo, que, de algum modo, {ele} apareça para nós como algo bom e digno de ser amado. A moral aparece para nós como um sistema de princípios imperativos, por um lado. Porém, se nada fosse além disso, poderíamos até não estar de acordo com ela e, mesmo assim, ceder a sua coerção, porém, não poderíamos desejá-la verdadeiramente. Para querê-la é preciso que possamos amá-la. É isso que compreendeu a opinião comum, quando afirma que na moral coexistem duas ideias, a ideia de dever e a ideia de bem (DURKHEIM, 2007, p. 65-66).

Por sua concepção, todas as religiões apresentavam deuses legisladores, e para subverter esta afirmativa de longa duração, a História cumpriria a função de apontar uma outra realidade em que o autêntico legislador seria o homem e não mais um sujeito invisível. O ensino desta área do conhecimento para o autor caberia como a ponte para o estabelecimento da moral laica no poder educacional controlada por setores religiosos. Através da instrumentalização escolar deste

saber, poderia ser apontada as diferentes concepções de morais encontradas nas sociedades, confirmando assim as particularidades das regras sociais e para, além disto, indicando que a sociedade é quem constrói sua moral e é ela quem a ensina. Nessa perspectiva Durkheim defende que,

podemos utilizar a História para lhes mostrar os laços que nos unem a esse mundo. Esses vínculos dominam nossa vida, contudo, não são laços materiais que podem ser tocados. Nem sempre podemos senti-los, às vezes até negamos sua existência. É preciso abrir os olhos do pensamento, que farão ver como os homens estão sujeitos a algo para além deles mesmos, e isso pelo simples fato de que vivem juntos. Não há ensinamento mais importante. Eis aqui como um ensino que está vinculado à vida real é capaz de preparar a formação inicial dessa ideia moral (DURKHEIM, 2007, p. 73).

Por isso, assim compreende ensinar a moral laica não se pautaria apenas a livros, mas a partir da própria realidade do indivíduo constituído de sentimentos e comoções coletivas. E dentro do ensino de História pelo viés durkheimiano seria possível de encontrar caminhos para construção de uma moralidade laica. Seria a substituição dos preceitos e princípios religiosos, por considerações políticas para que o poder social agora estivesse em primeiro plano de relevância.

Tendo por mais uma função, o ensino do saber histórico neste situado contexto de tentativas pela neutralização de forças religiosas no cenário político, motivou e traçou propostas educacionais em que lacunas e silenciamentos dadas às abruptas rupturas e substituições, assim como a ausência de uma problematização profunda acerca do religioso instalado no poder educacional da nação. Seja como discurso complementar da Instrução Religiosa, servindo de aporte e suporte para teologias, seja como instrumento de construção de uma moralidade cívica, o saber histórico e historiográfico tem problemas internos que pelo próprio De Certeau cabe à própria História resolver.

Para além de substituições, a problematização do religioso nos espaços educacionais em conjunto com seus discursos, práticas, linguagens, narrativas e simbologias, e todo o histórico do processo de disciplinarização do ensino da religião simultâneo ao ensino de História, força com que esta última retome discussões perpetuadas em sua própria construção curricular e discursiva. Haja vista, a sua duradoura função manipulada por grupos e instituições das quais do lugar e tempo em que falavam privilegiavam interesses operacionalizando “não-ditos”.

Assim, observando um contexto em que o projeto de nação brasileira é compreendido como um aspecto particular de um movimento mais amplo e ensejado por vários grupos que conforme os seus interesses optavam ou não pela continuidade das alianças com as lideranças eclesiásticas, o saber historiográfico produzido nesse momento também demarcou os encaminhamentos dados aos projetos em disputa acerca da separação ou da neutralidade do Estado brasileiro frente às práticas e discursos religiosos.

Em razão disto e sem esgotamentos do debate, necessário é darmos vozes aos silenciamentos que a relação problemática entre História e Religião no campo do ensino provocou no ensino público brasileiro, e que assim tem se estendido. Portanto, educação religiosa ainda é uma questão para o ensino de História e para refletirmos a partir de quais vias o Estado brasileiro construiu a sua laicidade utilizando o campo educacional.

2.2 Entre 1860 a 1891: a separação entre a Igreja e o Estado e suas implicações no campo da educação

Concebemos a presença da Igreja Católica ao que tange ensino, uma questão com totais imbricações com o processo de laicidade a ser pensada para o Brasil a partir de projetos em meados do século XIX. Projetos estes, aliás, que tiveram como pontos problematizados o ensino leigo como prerrogativa e princípio de estabelecimento em sobre qual laicidade o Estado brasileiro se apoiaria.

Mediante isto, sem indicarmos qualquer lapso ou armadilha das “origens”, mas nos situando em um momento específico ao que diz respeito ao processo conflituoso de separação entre Igreja Católica e Estado brasileiro, temos a partir de 1860 uma movimentação mais incidente e eminente acerca do processo de laicização do ensino, paralelo aos movimentos para configuração constitucional dada ao Brasil enquanto Estado laico. Sobretudo, porque, neste período, as ideias em oposição à monarquia se intensificaram através de intervenções políticas já citadas pelos maçons, positivistas e outros grupos uníssonos pelo enfraquecimento do poder religioso com tons majoritários da Igreja Católica.

Dado o momento de reconfigurações e deslocamentos do religioso na situada conjuntura, com a instalação de ideias que se contrapunham ao clero brasileiro, principalmente advindas do pensamento positivista (e não somente este!), a aproximação de lideranças eclesiásticas do Brasil

com Roma, tornou-se muito mais evidente. Isto se dando, favorecia politicamente com uma presença mais incisiva da Igreja Católica em vários setores da sociedade, entre estes, o setor da educação, sobretudo, às vésperas do alvorecer da República. Neste compasso estratégico,

a República laica levou a Igreja Católica a realizar suas estratégias quanto a manutenção de sua hegemonia no campo religioso. A Igreja engendrou uma europeização do ritual e da ortodoxia. Paradoxalmente, produziu um discurso que acentuava a identificação do catolicismo com a nacionalidade em contraposição às ameaças externas contrárias a tradição e à moral (SANTOS, 2006, p.198-199).

Como aponta também o autor, as estratégias não se limitaram. O poder eclesiástico se direcionou a formar uma gama de intelectuais nas classes médias como forma de atrair grupos dominantes e assim projetar o catolicismo nas esferas dos debates políticos (2006, p. 199). Isto reforçará posições ideológicas quanto ao seu posicionamento frente às discussões sobre os projetos de laicidade em concorrência no Brasil. Determinar seu lugar a partir da intelectualidade apontava um contra discurso em direção aos próprios protestantes que também por sua vez, direcionavam ataques ao associar o analfabetismo do povo ao catolicismo no Brasil.

Neste sentido tal como lideranças católicas, grupos protestantes também disputavam o setor da educação como um possível caminho de resstruturação deste novo modelo de governo implementado no Brasil. Sem dúvida, um projeto de sociedade também estava implícito nos projetos de Estado Laico tanto durante o movimento pro-república, quanto nos primeiros movimentos de articulações para a constituição de 1891. E em consonância com Santos (2006, p.195),

civilização e salvação eram palavras relacionadas, quase sinônimas quanto aos seus efeitos na vida nacional. Bíblia e educação popular eram parte para mudanças sociais.

Entre grupos com perspectivas modernizantes e conservadoras, o ensino foi estabelecido como pauta emergencial ao se pensar a república brasileira. Com ataques aos resquícios do padroado, os liberais tais como também reivindicavam a neutralidade do Estado brasileiro, assim reivindicavam o ensino de maneira neutra e livre das dogmatizações católicas. Em contrapartida, havia ainda aqueles que com base na laicidade-separação, apregoavam uma “Igreja livre em um Estado livre”, de modo a apontar não caminhos de neutralidades, mas de laicidade que também

soava como liberdade, e desembocaria, sobretudo no ensino (BASTOS, 1863, p. 64 APUD CECCHETTI, 2016, p. 117).

Em outras palavras, compreendia-se a partir desta perspectiva de laicidade como liberdade para ambos os campos, conforme os interesses avançavam, e isso não se restringiria apenas a Igreja Católica, mas aos demais grupos religiosos presentes no território com base no modelo de laicidade americano do período. Para os liberais que defendiam e impulsionavam as propagandas republicanas antes desta ser estabelecida, a liberdade de ensino considerada era uma das questões imprescindíveis para se pensar no modelo de Estado republicano a ser projetado, tal como para a sobrevivência dos ideais liberais nesse Estado.

A educação para os republicanos e liberais, foi sempre uma via de propagandear os seus anseios em oposição ao clero brasileiro. E sob o mesmo peso, a Igreja Católica anterior ao estabelecimento da república, já se mostrava quase que majoritariamente a favor da autonomia do campo religioso, sem estar sob a tutela do poder real. Indicações estas seriam por uma tentativa de separação dos poderes em virtude dos interesses agora muito mais divergentes do que convergentes.

Onde queremos chegar com estas observações anteriores a implementação da República no Brasil e da construção da primeira constituição que em tese, estabeleceu uma possível separação entre os poderes, é que o aparelho burocrático no Brasil foi permeado por heranças da aliança entre o poder clerical e poder real. Por isso dada a importância para os diferentes grupos interessados em conceber a suposta separação a partir principalmente do ensino como forma de ensinar no Brasil passos a um projeto de laicização do campo político e social.

Marcado por flexibilidades os discursos laicistas se diferenciavam entre si, pois até a própria Igreja Católica propunha uma dada separação, todavia não para neutralizar as suas forças, e sim para ganhar autonomia ao que tangia a liberdade de ensino a partir dos seus próprios métodos e da opção de ensino que mais lhe interessava e neste caso o modelo confessional.

Cecchetti (2016, p. 118), destaca um autor e presidente provincial maranhense por nome Antonio Almeida e Oliveira (1843-1887) que por obra teve “O ensino público”, em que nela, propagandeou abertamente sobre a necessidade de haver um espaço escolar longe das doutrinações católicas. Como integrante do partido republicano e defensor da mais completa separação entre os poderes, considerava o termo “secular” sinônimo de “*laós*”, “*povo*”, e assim

afirmava a partir disto que a escola do povo era a escola do século, ou seja, oposta e autonomizada do clero, para se voltar ao que é próprio do que fosse “*comum*”, da “*res publica*”.

Desta forma, observamos qual modelo de laicidade poderia ser compreendida também em meio aos discursos ouvidos entre os republicanos. Sem generalizações e ou homogeneizações, podemos afirmar que prevalecia por parte de liberais e republicanos o conceito de laicidade-separação, mas não exclusão do poder religioso nos limites territoriais. A confessionalidade sim era um problema, entretanto não fazia da Igreja Católica uma posta inimiga no campo político. Pressionava-se, portanto, o redirecionamento de suas ações a partir da autonomia do Estado Brasileiro que se encaminhava para o modelo republicano e nesta República deveria haver outros donos do poder. Isto muito se assemelhava ao modelo estadunidense de ser República.

Acompanhando o mesmo o compasso dos projetos de laicização do Estado, a laicização do ensino também permanecia em meio a efervescentes debates entre liberais, republicanos, maçons, protestantes, católicos e outros sujeitos interessados em qual modelo de Estado seria materializado a partir do estabelecimento republicano que logo, por sua vez, geraria mudanças juridicamente. Até mesmo porque, como bem já citamos, todo o processo de laicização foi marcado por instrumentações políticas para garantir a legitimidade dos acordos e das reestruturações concebidas⁸. Poderíamos continuar a destacarmos mais elementos refletidos a partir da crise monárquica sem esgotamento do debate, todavia, temos por interesse maior nos atermos ao período em que constitucionalmente é assumido pelo Estado brasileiro a sua dada separação com Igreja Católica, antes encontrada enquanto religião oficial⁹.

Assumida a tendência da secularização a partir da proclamação da república em 1889, os ideários positivistas que defendia uma escola leiga, gratuita e pública obrigatória, forçou a Igreja Católica assumir também uma nova postura, agora estabelecendo alianças, de acordo com Roza

⁸Como aponta Fernando Roza (2006), o rompimento das lideranças clericais com as lideranças laicistas, não implicou de forma alguma no enfraquecimento da Igreja Católica. Ao contrário disto, o que houve foi uma reconfiguração no posicionamento político mediante ao que por agora viria a ser decidido a respeito sobre o que fazer após estas delimitações de espaços dos poderes.

⁹Dada a sua oficialidade a temos como o grupo central de nossas análises haja vista uma aliança que devido a sua longa duração, não fora exaurida, mesmo mediante a ruptura constitucional evocada nos primeiros passos dados para a execução de uma nova constituição agora republicana.

(2006, p 46), a oligarquias de uma economia agrário-exportadora que ansiavam por uma educação que privilegiasse conteúdos tradicionais e espirituais no sentido de confessional. Cury (1988) apontará que esta aproximação com tal grupo oligárquico, possibilitou a manutenção da estrutura oligárquica a partir de uma proposta de educação convencional, sacral e autoritária, em virtude do grande receio das camadas populares alterarem o quadro político, social e econômico a partir de novas configurações geradas pela República.

Entre reposicionamentos, novos direcionamentos, reconfigurações e pedagogizações da sociedade, o debate sobre os projetos de laicidade estavam em voga entre os representantes ministeriais a partir das inflamadas discussões advindas dos grupos interessados nas reformulações dos princípios morais que perpassariam pela educação. Encaminhando-nos neste sentido, em um primeiro momento nos limites territoriais, o termo laicização se adequa ao conceito de laicidade-separação que em muito se confundirá com laicidade-neutralidade. Discussão assim já realizada no capítulo anterior.

Partindo de discussões iniciais a partir de decretos, a constituição de 1891 contendo já a separação da Igreja Católica e do Estado brasileiro, perpassou primeiramente pelos termos de secularizar os cemitérios e os casamentos. Entre os elaboradores principais, encontravam-se como representantes o positivista e ministro Demétrio Ribeiro e o ministro de finanças Rui Barbosa. Para ambos, a laicidade associava-se à separação entre Igreja e Estado, de maneira que a autonomia tanto do poder religioso quanto do poder estatal pretendia-se (em teoria) ser preservada. Desta forma, coincidia o posicionamento por extinguir o padroado da estrutura política brasileira.

De maneira particular, Rui Barbosa optou por uma separação “amistosa”, pois, inicialmente não havia uma opção por uma postura anticlerical dos conselheiros ministeriais de Marechal Deodoro da Fonseca. Ou seja, entre arcabouços de projetos e decretos para a consumação da constituição de 1891, pretendia-se que ficasse claro qual modelo de relação seria estabelecido por agora com a Igreja Católica, que conseqüentemente continuaria a afetar os demais grupos religiosos que disputavam locais de falas políticas.

Entre um dos principais articuladores desde o fim do período imperial e incentivador pelo estabelecimento da República, destacou-se Rui Barbosa. Ocupando o cargo de deputado provincial, e outras funções públicas de prestígio no cenário político do Brasil, sobre ideias de

liberdade e secularizantes, construiu duas Reformas educacionais para o ensino primário e secundário em que a pauta principal estava volta para o ensino leigo.

A presença da disciplina de Instrução Religiosa ou Ensino Religioso no campo educacional estava por gerar incômodos, pois através desta, a interferência da Igreja Católica principalmente mostrava-se incisiva e ainda controladora. Diante da questão, Rui Barbosa em defesa de uma separação entre Igreja e Estado antes mesmo da proclamada República, construía um percurso amistoso com lideranças eclesiásticas para que interesses políticos e econômicos não pudessem ser afetados em um momento de fragilidades nesta relação.

Como relator da Comissão da Instrução Pública, produziu pareceres que se encaminharam na perspectiva de realizar um crivo entre o que considerava ciência e teologia, sobretudo, nos cursos bacharéis de Direito, em que o jurídico aprendia-se a partir dos cânones católicos. Incitar a laicização do ensino superior a partir principalmente deste curso de preponderância legislativa para o Brasil naquelas dadas circunstâncias trazia à tona a discussão sobre a segurança de se haver liberdade de pensamento na construção jurídica do Estado brasileiro que não deveria por sua vez, instrumentalizar nenhum dogma mediante a sua incapacidade em administrar dogmas (Cecchetti, 2016, p.128).

As vésperas da proclamação, os seus pareceres foram fundamentalmente importantes para quando em 1889 a República tornasse-se legítima e concreta. Sob influência de análises francesas e americanas - um dos principais eixos de interferência política nesse processo de laicização do Estado Brasileiro- Rui Barbosa perpassou por vários contextos para situar sua decisão quanto a esta relação mantida por duradouros séculos e engendrada por assim na educação pública. Cecchetti (2016), indica pela trajetória analisada de Rui Barbosa através de suas propostas que pesarão lá em 1890, a maneira como o religioso no Brasil agora por medidas jurídicas seria tratado ainda que o mesmo estivesse presente em todo o processo. O redimensionamento da religião em âmbito público estava decididamente proposto pelo relator a fim de tornar o ensino uma via para a efetivação desta separação.

Identificando modelos internacionais em como o Ensino Religioso estava ou não inserido nos espaços educacionais, descartou a possibilidade francesa em que confiava ao Estado francês a inteireza administrativa do ensino como o “grande pai” mantenedor. Tal como também desconsiderou a perspectiva espanhola com seu caráter permissivo, em sua concepção com toda a

sistemática clerical incentivando uma “consciência servil” à Igreja Católica. Sob o mesmo peso, dispensou outros modelos internacionais que caracterizavam um Ensino Religioso sem restrições e controlador.

Desta forma, encontrou nos ideários norte-americanos, a solução possível de execução no Brasil ao que tange a presença de uma enraizada educação religiosa. Sem dúvida, os Estados Unidos foram um dos modelos de “civilizações” mais bem recebido pelos diferentes grupos envolvidos no processo de laicização do Estado brasileiro e do seu campo educacional. Seguindo o tom estadunidense, Rui Barbosa em seus pareceres asseverou seu posicionamento de excluir a religião do programa escolar, ratificando o decreto de 1879. Ou seja, caso for ministrada, que fique a carga dos próprios líderes religiosos, uma vez que em sua concepção, caberia somente a eles o ensino religioso, assim como as demais disciplinas ficaria a cargo dos demais professores e professoras.

Preconizava-se através da voz de Barbosa, como principal representante do órgão de controle da educação do Brasil, a Instrução Pública, liberdade concedida aos grupos religiosos de estabelecerem a sua base de ensino nos espaços escolares. Pela crítica do decreto por número 7.427 de 1879, concordava com a liberdade dada aos alunos e alunas acatólicos, todavia entrava em discordância ao que diz respeito a ação do Estado em permanecer mantendo o/a professor/a de Instrução Religiosa. Diante disto, propôs um substitutivo que não somente juridicamente predisponha-se a desestabelecer o ensino da religião nos currículos escolares, tal como deixava a cargo da família e das lideranças religiosas a Instrução Religiosa¹⁰.

Partindo da questão da configuração da caracterizada privatização da religião na modernidade, percebemos que dado este caráter não podemos incorrer na ideia de exclusão do religioso ou do discurso religioso no espaço de comum convivência. Consideramos, todavia, apoiando-nos sobre Burity (2000), um deslocamento, haja vista que,

a crescente atividade reguladora do estado passou a envolver áreas antes consideradas privadas, ou mesmo íntimas, na tentativa de aprofundar a racionalização da provisão social ou de resolver impasses que a ideologia do desenvolvimento identificava em sociedades em vias de modernização. Do

¹⁰Estabeleçamos, sim, custe o que custar, um sistema, rigorosamente nacional e leigo, de escolas públicas elementares; ensinemos nelas aquilo em que todos anuírem; deixemos o encargo do ensino religioso aos ministros da religião e aos pais dos alunos (BARBOSA, 1974a, p. 324 apud CECHETTI, 2016, p. 133).

controle da natalidade à garantia de oportunidades iguais para as mulheres, sem falar da intervenção em disputas étnicas ou das questões éticas envolvidas na manipulação genética, o ativismo estatal, ao mesmo tempo requerido e auto-justificado, implicou na penetração em áreas onde valores e práticas privadas perderam sua invisibilidade e auto-referencialidade, passando a ser alvo de legislação e políticas públicas, mas também introduzindo sua lógica própria no espaço político (BURITY, REVISTA DE ESTUDOS DA RELIGIÃO).

E neste sentido, cabendo-lhe ao situado contexto do Brasil, a lógica estava proposta com o seguinte direcionamento:

a escola estatal não imporia dogmas religiosos ou irreligiosos, materialistas ou espiritualistas, deístas ou ateus, racionalistas ou confessionais. Estava posta a “solução” que assegurava o caráter de neutralidade à escola: a oferta do ensino elementar para todos pelo professor leigo e o ensino confessional somente aos interessados, ministrado pelos respectivos ministros de culto. E sendo laica a escola, esta poderia se dedicar a outro importante dever: o de inspirar os sentimentos morais (CECCHETTI, 2016, p. 133-134).

Utilizando-nos do olhar teórico e metodológico do autor, concordamos que os passos dados para a institucionalização da laicidade no Brasil e no ensino, não partiu desta retirada. Muitas mais podemos falar de uma constatada invisibilidade permeada por ausências de problematizações acerca da dada presença desse religioso, a partir de leitura durkheimiana da situação com a substituição da moral religiosa nos espaços escolares pela moral laica. Rui Barbosa sob a mesma medida, também concordava com a o ensino da moral laica, para tanto, defendeu a Instrução Moral em seus pareceres,

mostrava-se convicto de que a influência “melhoradora”, “prosperadora” e “civilizadora” da instrução popular dependia da intensidade do cultivo moral. Em sua opinião, instruir era mais que repassar conhecimentos, mas “cultivar faculdades” que seriam utilizadas ao longo da vida. Por isso, desejava que a instrução moral envolvesse o “ensino todo”, de modo prático, concreto e experimental, única maneira de tornar o sentimento moral uma “parte viva da nossa alma”, um princípio constantemente atuante sobre o “nosso procedimento” (CECCHETTI, 2016, p. 134).

A ideia de um ensino da moralidade laica que abrangesse todos os aspectos do cotidiano do indivíduo impulsionado por comoções individuais e coletivas, implicava nas mesmas perspectivas de Durkheim ao confiar que esta estratégia educacional garantiria os avanços de uma

sociedade compassada com os projetos civilizatórios de progresso. Descaracterizando as narrativas mitologizadas cristãs nas escolas, Rui Barbosa defendia que as ciências cumpriram função de relevância ao lado da Instrução Moral neste processo de reconfiguração do Brasil. Assim, reunindo a liberdade de ensino, o ensino leigo e o ensino da moral a partir da inserção da Instrução da Moral, os preceitos religiosos seriam ultrapassados em nome de uma civilização.

Em vista de tais propostas explícitas vias os dois pareceres de Rui Barbosa encaminhados à educação primária e secundária, dada a ausência de olhar anterior dada pela Corte, o fim do século foi marcado por intensos debates que contornavam uma república as vésperas de ser instaurada. Não dada, nem posta, mas analisada como um processo que envolveu sujeitos propositores de uma relação reformulada entre Igreja Católica e poder político, ao optar pelo modelo norte-americano de ensino leigo, Barbosa e apoiadores, acabaram por entrar em consonância com os anseios das lideranças eclesásticas em considerar o padrão estadunidense de educação com permissivas liberdades ao poder religioso de exercer seus interesses na educação. Agradando de maneira majoritária a protestantes, católicos e republicanos, os Estados Unidos construiu no Brasil traçados identitários e materiais na relação religião e política para a construída república do Brasil.

Instaurada a partir de uma Comissão de Juristas foi requisitado anteprojetos da Constituição pela necessidade de pôr uma ordem ao novo modelo de governo em vigência: o republicano. A discussão partia dos interesses em colocar a situada república sob compassos de progressos consonantes com outras potências. Entre religiosos e políticos, as vozes ressonavam nos espaços políticos como demandas de reconfiguração da pensada sociedade a ser apresentada internacionalmente. A escola leiga estava inserida como um dos aspectos sociais a ser discutido, sobretudo, a partir das discussões já ensejadas por vozes de liberais, positivistas, maçons e republicanos, na tentativa de retirarem o monopólio do poder educacional das mãos da Igreja Católica. Três dos cinco projetos tocavam na questão de maneira objetiva entre tênues diferenças acerca de como se estabeleceria esse ensino leigo e o Ensino Religioso, assim como também direcionavam em se decidirem pela presença do religioso nos espaços públicos, incentivando limites ao “fanatismo” e exageros, entretanto, sendo permitido a profissão de fé de qualquer indivíduo.

Entre debates, concluído os anteprojetos, entregues foram à Deodoro da Fonseca como forma de orientá-lo em como esta República se comportaria mediante a Igreja Católica, e os seus interesses imbricados. Em meio aos efervescentes debates entre juristas e ministros, com retificações, sobretudo, de Rui Barbosa, fica por decisão aliançado juridicamente por convocação da Constituinte a legitimidade de “leigalidade” do ensino, a sua própria liberdade no que tange a prática e a laicização da Instrução Pública (Cechetti, 2016, p. 173). Assim, sob acordo constitucional, a Constituição de 1891, preconiza:

Art.72 Parágrafo 3º - Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto [...].

Parágrafo 6º - Será leigo o Ensino Ministrado nos Estabelecimentos públicos. Nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo [...].

Como suma das propostas estabelecidas após discussões e embates de interesses,

ratificou a separação Estado-Igreja, impediu o Estado estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos; impediu que os religiosos votassem nas eleições, reconheceu somente o casamento civil, secularizou os cemitérios, assegurou liberdade religiosa e a igualdade de todas as religiões perante a lei. No que se refere à instrução, incumbiu o Congresso de animar o desenvolvimento das letras, artes e ciências e declarou que seria leigo o ensino nos estabelecimentos públicos. E foi só. Os pressupostos da liberdade, gratuidade e obrigatoriedade escolar “ficaram” pelo caminho (CECCHETTI, 2016, p. 173).

Seguindo o autor, não houve uma efetivação das medidas constitucionais republicanas, principalmente ao que tange a temática educação pública. A laicização do Estado brasileiro muito mais se encaminhou em termos jurídicos do que práticos. Percebe-se, por sua vez, as contradições sobre as quais a laicidade brasileira foi construída. Ou seja, nota-se em teoria, uma escolha pelo afastamento do religioso – católico- do âmbito público, porém o mesmo religioso permanece nos mesmos espaços sob um caráter permissivo seguindo com suas crenças religiosas e festas civis-católicas como parte de um cotidiano da república brasileira.

Por isso, encontramos em Burity (2000), uma oportuna compreensão sobre a leitura equivocada de olhar para a modernidade sob uma simplificação e binarização entre o campo político e religioso, e de privatizar a religião. A própria construída divisão espacial não encerra o

debate sobre laicização e do Estado e a laicização do ensino, movimento estes situados na mesma dinâmica. Contudo, em consonância com o autor, compreendemos que,

toda oscilação será resultado de decisões ético-políticas, tomadas num terreno em que não há mais o fundamento inapelável de um significado último, transcendental - seja ele a vontade divina, a natureza, a história, a ciência ou o sujeito – e, portanto, questionáveis desde diversas perspectivas e com diferentes consequências (BURITY, 2000, REVISTAS DE ESTUDOS DA RELIGIÃO).

Desta forma, com as dadas decisões acerca do ensino leigo e Ensino Religioso cabendo-lhe apenas às próprias lideranças religiosas a partir da Constituição de 1891, os debates agora a partir da reconfigurada relação entre o religioso e o poder público, receberão novos aspectos. Na convergência clara entre a pluralidade de grupos religiosos impulsionados pela liberdade apregoada constitucionalmente, trará a tona uma corrida por defesas de legitimidades para o ensino leigo e reformulações na configuração do Ensino Religioso que permanecerá como voz confessional no cenário educacional.

A invisibilidade dada a partir de uma suposta separação entre clero e Estado brasileiro pautando-se sobre o modelo de laicidade que em momento algum se apoiou sobre a interpretação de neutralidade, possibilitou ainda após a instauração da República, que a sacralidade religiosa e cívica, continuasse a permear cotidianos educacionais sem atritos eminentes pedagógicos. Nesse sentido, continuaremos a tratarmos da presença do religioso e da educação religiosa arraigada através de procedimentos e princípios que perpassam o âmbito jurídico apontando que a “laicidade à brasileira” deságua no ensino emergentes discussões dentro de uma identidade construída a partir também e, sobretudo, pelas mãos do religioso.

2.3 Em tempos de “otimismo pedagógico”: laicistas e religiosos em disputas

Com a estabelecida separação entre Estado brasileiro e Igreja Católica na Constituição de 1891, o Ensino Religioso no Brasil é suprimido do cenário educacional do país a partir da deliberação do ensino leigo. Neste interim, temos por convicção que, as disputas não se encerraram no palco político nacional neste final do século XIX. As lutas em torno da educação permaneceram como um agente motor entre laicistas e defensores de um ensino em que a religiosidade deveria se fazer presente como pauta de formação humana do alunado.

No encaminhamento dos eventos, a construção de uma nova nacionalidade para o país era compreendida como sinônimo de conduzi-lo para o progresso sobre os pilares de modelos norte-americanos e europeus. Para tanto, o momento após estabelecimento da República pautava-se na ênfase ao espaço escolar como forma de solucionar os problemas gerados pelas mudanças estruturais do então cenário.

Um chamado “otimismo pedagógico” caracterizou esse momento em que diversas forças políticas acreditavam que o ensino continuaria sendo uma opção para a recuperação da glória da nação e do Estado Brasileiro frente a outros avanços internacionais. Impulsionado fundamentalmente pelas correntes teóricas do Escolanovismo a partir de 1920, uma segunda onda liberal utilizou-se das inovações pedagógicas apontadas pela Escola Nova, para, sobretudo, propagandear através do espaço educacional, as ideias republicanas.

A crença em um caráter redentor da educação propiciou que novas pedagogias ensejadas pelas correntes teóricas escolanovistas fossem adotadas no espaço escolar na tentativa de alcançar mudanças estruturais no Brasil. Tomada sumariamente por interessados em desconstruir a configuração religiosa da educação,

a escola foi, em consequência, reafirmada como arma de que dependia a superação dos entraves que estariam impedindo a marcha do Progresso, na nova ordem que estruturava. Passa, no entanto, a ser considerada ‘arma perigosa’, exigindo a redefinição de seu estatuto como instrumento de dominação (CARVALHO, 2003, p. 11 APUD CECCHETTI, 2016, p.217).

Como uma das principais concepções desta corrente, a laicidade do ensino estava posta como primordial para a efetivação desta pedagogia. Sobre o pilar da gratuidade, da obrigatoriedade e da liberdade, a Escola Nova encontrou adeptos interessados e dispostos a utilizar-se desta, para continuar a defesa do ensino do leigo nas escolas, uma vez que as tentativas de reintegração do Ensino Religioso por parte da Igreja Católica não havia cessado.

Para Amaral (2002), a escola representava uma alternativa de ensino laico de qualidade na ausência das contradições religiosas. Frente às disputas, maçons e positivistas também permaneciam por tentar enfraquecer as forças católicas no campo educacional, conforme Raquetat (2007, p. 24),

consideravam a educação ministrada pelos jesuítas como excessivamente humanística, teórica e advogavam um ensino mais técnico e experimental, no qual não haveria espaço para qualquer tipo de pregação religiosa.

Observamos que, sumariamente uma elite ilustrada em oposição ao corpo católico era uma das principais interessadas em massificar a educação durante a instauração desta nova ordem política no Brasil. Com um teor moral-cívico, a doutrinação social a partir da Escola Nova propiciou que se afastasse o país de uma configuração religiosa para uma configuração moral laica. Todavia, todo o aparato mobilizado no final do século XIX para a virada do século XX, em institucionalizar o processo de laicização do Estado, e por conseguinte, o ensino, não promoveu nenhuma neutralização da força do catolicismo nem no campo político, nem no campo religioso do Brasil, pois

no conjunto de ações capitaneadas pela hierarquia da Igreja Católica no Brasil, tanto para recatolicizar uma sociedade cada vez mais afetada por outros influxos sociais e culturais tidos como contrários, quanto para promover o reconhecimento da “alma católica” da nação, a questão da reintrodução do Ensino Religioso e questionamento quanto ao entendimento dado ao “ensino leigo” integravam a lista das prioridades (CECHETTI, 2016, p. 230).

Como uma questão latente e presente, pensar a educação e o ensino estava sendo pontual nesse período de transição política, econômica e social. Neste processo, em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) com a função de organizar e congregar uma elite intelectual que se autodefinia como profissionais para legitimar decisões para o campo educacional no Brasil. Com um expressivo contingente católico, alinhados a outras frentes intelectuais, imprimiam a partir de encaminhamentos um caráter moralizante à educação. Esta ação de lideranças católicas se alinharem a estes grupos, se deu, sobretudo, através de uma preparação anterior à criação da ABE, quando no primeiro decênio do século XX a Igreja já se encontrava com quadros de intelectuais formados como estratégia para projetar o catolicismo nos debates políticos e ideológicos nacionais.

Neste compasso, os encaminhamentos dados a partir desta nova ordem de separação dos poderes, a República laica continuou a mobilizar esta instituição religiosa para caminhos estratégicos de manutenção da sua hegemonia no campo religioso, político e educacional. Com base em Santos (2006), em um momento que se requeria a unidade nacional, em virtude de cisões acarretadas por lutas político-administrativas, o discurso produzido pela Igreja acentuava a identificação do catolicismo como uma propulsora de uma unificação para o Brasil assim

pretendida por outros grupos dominantes frente a ameaças à tradição e a moral cívica (SANTOS, 2006).

Aproveitando o ensejo de unificação do país a partir, também, do campo educacional, propunham um modelo de educação integral brasileira inculcando nesta, um teor moralizante cívico e religioso na justificativa de que só seria possível unidade nacional a partir da reintegração de uma educação religiosa no país. Nesta via de análise,

a associação do catolicismo com o civismo patriótico indica, de um lado, o progresso da Igreja na catolicização da República, fazendo incidir sua doutrina nas mentalidades das elites voltadas às causas nacionais e, de outro, a perpetuação de uma moral-cívica atrelada aos pressupostos religiosos – bem distante, portanto, dos postulados que apregoavam uma moral laica de viés francês (Cecchetti, 2016, p. 220).

Em vista de um panorama concorrencialmente plural ao que tange o campo religioso, o catolicismo ansiava por retomar sua força no cenário político diante a um quadro social de contra reações a sua presença. Conforme Santos (2006, p. 200):

A Igreja estruturou a crítica à modernidade atingindo seus vários tentáculos ideológicos e políticos, no esforço de fazer retornar o elemento religioso e moral no centro da vida política, social, cultural e econômica.

Neste movimento, paulatinamente no campo educacional, a moral cívica foi sendo retomada associada à moral religiosa de conteúdo nacionalista que valorizada a “alma católica” do Brasil estabelecida em suas raízes. A sua integração a ABE e a outros nichos de vozes pela reestruturação da educação no país, a hierarquia católica sutilmente foi reintroduzindo suas pautas religiosas para retornar aos centros de decisões de um cenário agora republicano laico. Como uma saída para esta crise, a educação, indubitavelmente, foi o seu canal de reestabelecimento.

Para tanto, o necessário estava sendo executado, pois utilizando-se do discurso de unificação, e da urgência de a tradição religiosa ser uma via de êxito para tal, reeducar estes indivíduos com base em uma moral cívica e religiosa, facilitaria o processo de manutenção da ordem e estabilidade precisa para o momento. Assim, ainda que constitucionalmente o Estado brasileiro estivesse pondo limite às ações da Igreja, “do ponto de vista católico, a educação jamais poderia separar o corpo da alma, o físico/intelectual do espiritual, já que a dimensão religiosa seria inerente à essência humana” (CECCHETTI, 2016, p. 225).

O tom dado às suas críticas ao modelo de ensino estabelecido na Constituição de 1891 como ensino leigo feria toda uma tradição no campo educacional do país, na concepção cristã católica. A hierarquia eclesiástica colocava-se como a maior propulsora da educação no Brasil. Deste modo, a luta por reintegrar o Ensino Religioso no cenário educacional foi incessante mesmo diante às quatro décadas de sua ausência.

Neste intervalo em que houve esta supressão deste componente na educação pública brasileira, de acordo com Saviani (2007), a Igreja não se limitou a fazer apenas discordâncias ou apresentar críticas diante a decisão republicana, ao contrário disto, se posicionou a partir de uma resistência ativa com manifestações e organizações coletivas na tentativa de reverter o quadro educacional o qual estava sendo estabelecido neste momento de virada secular. Seguindo o processo de articulações do catolicismo na luta pelo reestabelecimento de uma educação religiosa no Brasil, na permanência do ensino leigo durante quatro décadas após 1891, a reintegração do Ensino Religioso foi um instrumento político primordial para que a hierarquia eclesiástica permanecesse no centro de decisões do país.

Com todo um cenário educacional impulsionado pelo escolanovismo provocando reformas por todo país no campo da educação, o laicismo pedagógico era o principal alvo de retirada para a Igreja. Com seus tentáculos ideológicos já posto por todo o país, lideranças católicas a partir destas reformas buscavam inserir seus anseios na tentativa de que uma educação religiosa oficialmente pudesse ser possível, uma vez que, as justificativas para que isto fosse retomado convergia com interesses de uma elite preconizadora de uma ordem.

2.3.1 Governo Provisório e o retorno do Ensino Religioso

Foi a partir do estabelecimento do Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931 durante o governo provisório de Vargas que o debate sobre laicidade se intensificou no Brasil após um longo momento de - na teoria - isso já ter sido resolvido para o Estado brasileiro. Reacendida a discussão, tal retorno do Ensino Religioso não foi aceito sem embates ou restrições, o Manifesto

dos Pioneiros¹¹ da Educação Nova em 1932 trouxe à tona incômodos quanto ao posicionamento do governo ao ceder aos interesses da Igreja Católica.

As contrariedades foram expressas através do referido documento com a premissa de que a conquistada laicidade do Estado deveria, assim, ser mantida, e para tanto, uma educação laica seria completamente necessária para o progresso pensado para o país. De acordo com Malvezzi (2012), o Manifesto foi um movimento de contra reação a todas as ações católicas na defesa da educação religiosa em um Estado brasileiro que teve o ensino como um motor para o processo de laicização do país. Entretanto, esta oposição não garantiu uma nova retirada do percurso educacional a disciplina de Ensino Religioso, ao contrário disto, o movimento a favor foi ganhando maior força e assim na Constituição de 1934 foi reiterada essa integração, assim como nas posteriores Constituições aparecerá como facultativa a sua oferta.

Em outras palavras, o reaparecimento constitucional desta disciplina não simplesmente emergiu a partir de um momento posto, a luta da Igreja Católica desde a instituição do ensino leigo concomitantemente com a separação dos poderes, significou dois aspectos:

(...) político e o ideológico. Político, no sentido de garantir o apoio da Igreja para o governo de Getúlio Vargas, e ideológico, pela defesa de que o Ensino Religioso seria capaz de resgatar os valores morais, '[...] aqueles ligados à religião, à pátria e à família, dos quais a religião era a base dos outros dois' (RUEDELL, 2005, p.103 APUD MALVEZZI, 2012,p. 38-39).

Este posicionamento varguista ficou demarcado no seio da própria ABE, a partir da abertura da IV Conferência Nacional de Educação (CNE) realizada em dezembro de 1931 no Rio de Janeiro quando Getúlio Vargas e Francisco de Campos endossaram o discurso de regeneração política e social via o campo educacional. Estabeleceu alianças com educadores e educadoras presentes no então evento, dentre eles um grupo expressivo de católicos(as) interessados(as) em mais uma vez reforçar a necessidade da educação religiosa no país, haja vista todas as suas mobilizações para a efetivação deste anseio. Convém destacar que, em Minas Gerais¹² a então

¹¹ “Os Pioneiros da Escola Nova estabeleceram, então, os seguintes princípios educacionais: Laicidade – ausência do ensino religioso; Obrigatoriedade – todos seriam obrigados ao estudo; Gratuidade – a educação seria uma prerrogativa do Estado e todos deveriam recebê-la sem custo pessoal; Co-educação – às meninas seria dado o direito de receber educação formal, sem diferenças em relação aos meninos” (MALVEZZI, 2012, p. 34).

¹² A conquista da retomada do Ensino Religioso já havia sido estabelecida desde 1927 em Minas Gerais por autorização de Francisco de Campos.

disciplina, anterior ao Decreto já havia sido retomada de maneira sutil ao cotidiano escolar do estado.

Como uma forte e respeitada voz da oligarquia mineira, Francisco Campos teve sua Reforma - dentre outras tantas reformas educacionais que já estavam sendo executadas por alguns estados da Federação – aquela que gerenciou nacionalmente os planos educacionais. A construção de uma nacionalidade e patriotismo faziam parte dos direcionamentos centrais como um plano nacional de Vargas¹³. E para tanto, o situado governo buscou na ala da educação brasileira apoio para efetivar seus ideais, além de que para a coordenação inicial dessas articulações, contou com a participação de Campos, seu principal colaborador.

Em consonância com Raquetat (2007), entre as décadas de 20 e 30, com tentativas mais incisivas a Igreja busca um outro formato de relação com o Estado. Seria o que Azzi (1999) caracterizou como Restauração Católica ou Neo-Cristandade Brasileira. Ou seja, de acordo com Schwartzman (1986), as lideranças católicas buscaram por aproximações ao governo de Getúlio Vargas, dando para a ele legitimidade e o respaldo necessário para que as concessões da Igreja pudessem ser executadas. Como por exemplo, direitos e espaços que a instituição havia perdido com as medidas jurídicas secularizantes do Estado brasileiro em 1891. Dentre tais privilégios, o Ensino Religioso nas escolas públicas era um dos mais importantes, assim como a liberação de verbas públicas para obras sociais da Igreja e a introdução do nome de Deus no preâmbulo da Constituição eram exigências feitas por parte da Igreja Católica para apoiar o regime.

Autorizado o Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931¹⁴ em âmbito nacional, os Pioneiros da Educação se manifestaram contra, apresentando que esta determinação estava indo de encontro ao que havia sido proposto constitucionalmente para a educação pública brasileira na última Constituição. Em vantagem, a Igreja Católica tendo o apoio de grupos dominantes do cenário político, sobretudo, mineiro, este Decreto a nível nacional veio acelerar um processo posterior,

¹³ Vargas ao assumir o governo provisório tomou medidas colaboradoras no sentido encaminhar a educação pública para o país agradando aos grupos que lhes poderiam oferecer força política. Para o início de sua administração criou o Ministério de Educação e Saúde Pública em 1931 (MESP) com a função de organizar e sistematizar projetos interventores sobre o tripé da moral, da intelectualidade e economia. Como a educação já vinha sendo um tema central nas discussões políticas do país, no período varguista a questão permanecia sendo emergente para o plano político nacional como forma de reestabelecer uma nova ordem.

¹⁴ Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Via: Câmara dos Deputados

que seria a inclusão na Constituição de 1934 a reintegração do Ensino Religioso em um sentido mais amplo politicamente.

Diante disto, como marco desta reintegração tivemos a Reforma Educacional do ministro Francisco Campos, que instituiu a volta facultativa do Ensino Religioso, ficando assim estabelecido que:

Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.

Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.

Art. 4º A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores.

Art. 6º Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado.

Art. 7º Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam os alunos o cumprimento exato de seus deveres religiosos.

Art. 8º A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso.

Art. 9º Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados.

Art. 10. Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, a fim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais.

Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar (BRASIL, 1931).

O retorno do Ensino Religioso de maneira facultativa na educação pública brasileira incorreu em:

com o decreto do ensino religioso, o chefe do Governo Provisório prolongou a revolução do plano político para o plano do espírito, ou, antes, operou no terreno da educação a primeira, ou melhor, a verdadeira revolução que cumpria operar nesse terreno. O que entre nós se tinha e tem, com efeito, denominado de revoluções nesse campo, são apenas transformações no domínio da técnica, dos

processos ou dos métodos. A do decreto do ensino religioso versou sobre a substância, os fins, o sentido e os valores da educação (CAMPOS, 1941, p. 152 apud RUEDELL, 2005, p.103).

Como observado na decisão via Decreto, não cabia ao Estado brasileiro à responsabilidade de interferir nas escolhas pela organização desta disciplina, uma vez que estava a cargo das próprias instituições religiosas o seu modelo organizativo. É dada a seguinte autorização, entretanto por uma decisão de compreender a laicidade a partir de um olhar de neutralidade, o poder público não se considerava na competência de gestar o Ensino Religioso novamente presente na educação pública do Brasil. Desta forma, com autonomia deliberada, a Igreja Católica continuou suas articulações no sentido de garantir a permanência deste formato de ensino para a posteridade no país.

Posto isto, a força de contra reação dos Pioneiros e o choque de concepções acerca da laicidade ficou mais evidente. Enquanto que para um grupo a autonomia dos poderes era fundamental para que a educação com um caráter religioso pudesse ter mais espaço sem o gerenciamento do Estado, os defensores da Escola Nova compreendiam que o princípio da laicidade¹⁵ perpassava a liberdade de consciência, ou seja, um espaço escolar livre de investidas religiosas. Deste modo, o conflito entre estes grupos imprimiu nas discussões para a próxima Constituição, diretrizes acerca de qual modelo de laicidade deveria o Estado brasileiro se apoiar mediante agora o retorno do Ensino Religioso.

Diante do então quadro de retomada desta modalidade de ensino, novos cursos para o Brasil passam a se organizar a partir disto. A colaboração entre Igreja Católica e Estado brasileiro preservou esse disposto em todas as próximas Constituições do país a partir de 1934, na medida em que refletiu nas LDBEN (lei 4.024/61, lei 5/692/71 e lei 9.394/96). Assim segue o quadro constitucional:

Constituição dos Estados Unidos do Brasil - 1934

Art. 153: O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais

¹⁵“diante do empenho dos renovadores em autonomizar o estabelecimento escolar das disputas e influxos religiosos e em defender a integridade dos estudantes frente às pressões da “propaganda” religiosa, inferimos que o “laico” presente do *Manifesto* vincula-se à vertente francesa e não à norte-americana. Para sustentar tal hipótese, é necessário inventariar os princípios e concepções que movia o grupo, para então, depreender o sentido do “laico” em uso no Manifesto” (CECCHETTI, 2016, p. 262)

ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

Constituição dos Estados Unidos do Brasil - 1937

Art. 133: O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (BRASIL, 1937).

Constituição dos Estados Unidos do Brasil - 1946

Art. 168: V - O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1946)

Constituição da República Federativa do Brasil - 1967

Art. 168:

IV - O ensino religioso de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio (BRASIL, 1967).

Constituição da República Federativa do Brasil - 1988

Art. 210, § 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 1988).

Com este quadro de dispositivos jurídicos constitucionais, nos deparamos com a seguinte questão: a permanente colaboração entre Estado e Igreja mesmo após o estabelecimento do ensino leigo e da separação dos poderes, isto não repercutirá na prática dos acontecimentos. Permanecendo até a Constituição de 1988, este tipo de ideal laico republicano não foi suficiente para erradicar as raízes dessa relação. E a partir deste retorno, sendo pontuado em todas as constituições, engendrou toda uma luta da Igreja Católica apontando uma laicidade ambígua e armadilhas discursivas com práticas contraditórias.

Assim dando continuidade aos nossos encaminhamentos na trajetória política conduzida pela Igreja Católica, sobretudo, prosseguiremos na discussão sobre a presença do Ensino Religioso a partir da vigente Constituição, na LDBEN, e tocando na produção dos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Religioso. Com novos atores, o debate não será findado, pois é permanente no Brasil a discussão conflituosa gerada pela concepção do conceito de laicidade ambíguo que permite essas interferências decisivas do catolicismo nas políticas educacionais.

CAPÍTULO 3- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PCNER, CNBB E O FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO: DISPUTAS DO SÉCULO XX EM TORNO DA REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Neste capítulo apresentaremos a trajetória política da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso e outras parcerias a partir de todas as suas articulações em defesa do Ensino Religioso. Para tanto, nos remetemos para a criação por parte desses organismos católicos de uma identidade pedagógica pautada em parâmetros epistemológicos para LDBEN (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso que permitiu a inclusão dessa disciplina como componente curricular da educação básica.

Seguimos com a análise na tentativa de apontar como a presença da disciplina no sistema educacional do país esteve terminantemente instrumentalizada por forças católicas que utilizaram-se de estratégias políticas e jurídicas para executar os seus projetos através da educação pública do país. Assim, compreendendo este processo, visualizamos uma conjuntura em que campo político, campo religioso e campo educacional de maneira autônomas encontram-se interdependentes a partir da presença do religioso em que nenhum momento desse processo se manteve ausente.

3.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96

Nas Constituições de 1967 e 1988, o Ensino Religioso consta como disciplina dos horários normais das escolas públicas, de matrícula facultativa. Entretanto, os textos não definiram claramente se o ensino deveria seguir orientação confessional, como também não se fez nenhuma menção sobre a quem caberia a responsabilidade financeira sobre a oferta desta disciplina. Sem estruturais mudanças, a mesma indefinição se manteve na revisão da LDB, feita pela Lei n. 5.692/1971. Seguindo as seguintes redações respectivamente:

Constituição da República Federativa do Brasil - 1967

...Art. 168... [...] IV - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio (BRASIL, 1967).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/1971

Art. 7º, Parágrafo único - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Constituição da República Federativa do Brasil - 1988

Assim, por ocasião da elaboração do projeto da LDB n. 9.394/96¹⁶, grupos defensores do Ensino Religioso na escola pública se mobilizaram a fim de garantir o pagamento desse ensino pelos cofres públicos. Essa mobilização deu-se, sobretudo, pelo fato de que, durante a Constituinte, defensores do ensino público laico ganhavam mais força e alguns estados se recusavam a entrar em acordo e custear o Ensino Religioso, o que configurou por muitas vezes trabalhos voluntários por parte de adeptos e adeptas da Igreja Católica. Deste modo, a questão principal deixou de ser a permanência ou não do Ensino Religioso na escola pública, mas se esse ensino deveria ser custeado pelo Estado ou não, de acordo com Frisanco (2000).

Neste cenário das tentativas de modificar o quadro legislativo em que se encontrava a disciplina, ocorreu em 1995 a instalação do Fórum Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) durante a vigésima nona Assembleia Ordinária do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (CIER), realizada em Florianópolis/SC. A criação desta entidade civil neste contexto teve por função também acompanhar o processo da LDB de 96, dando assim menor visibilidade para a CNBB como principal representatividade católica. Tendo por desafio transformar o Ensino Religioso até então vinculado a um caráter catequético, o Fórum encaminhou-se em construir uma configuração epistemológica e uma identidade para a disciplina como forma de legitimá-la pedagogicamente mediante as outras áreas de conhecimento que compunham o saber escolar. A partir de sua apresentação, explicita seus interesses como:

uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega,

¹⁶ Desde 1992 foi de conhecimento público o projeto da próxima LDBEN por autoria do senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) em que foi observada a ausência da disciplina. Visto isto, a CNBB organiza-se e envia uma carta em fevereiro de 1993 ao Conselho Federal requerendo que incluam o Ensino Religioso ao sistema de ensino brasileiro a partir do novo projeto da LDBEN. Em abril do mesmo ano outra solicitação é enviada pela Confederação para a deputada Angela Amin (PDS/SC) - responsável pela finalização do projeto – reclamando também sob mesma media, a inclusão da remuneração para os professores e professoras da disciplina. Ainda em 1993 o projeto foi enviado da Câmara para o Senado Federal, e aprovado em plenário em 1995, com a expressão “sem gerar ônus para os cofres públicos”.

conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza (FONAPER, 1995).

Sob o mesmo ritmo de identificação apresentando sobre qual lado desta luta pela educação religiosa estaria posto, em sua Carta de Princípios, aponta as seguintes orientações como garantias da sua função no campo educacional brasileiro, assinalando a:

1. Garantia que a Escola, seja qual for sua natureza, ofereça Ensino Religioso ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando;
2. Definição junto aos Sistemas de Ensino do conteúdo programático do Ensino Religioso, integrante e integrado às propostas pedagógicas;
3. Contribuição para que o Ensino Religioso expresse sua vivência ética pautada pela dignidade humana;
4. Exigência de investimento real na qualificação e capacitação de profissional para o Ensino Religioso, preservando e ampliando as conquistas, de todo magistério, bem como garantindo condições de trabalho e aperfeiçoamentos necessários (FONAPER, 1995).

Definida a sua identidade como entidade civil, na parceria com outras organizações educacionais de forças políticas¹⁷, realiza sua primeira sessão¹⁸ convocada no ano de 1996 em Brasília/DF como forma de articulação para garantir as seguintes pautas: presença do Ensino

¹⁷De maneira concomitante, outros organismos católicos continuaram sendo mobilizados pelo e junto ao Fórum, dentre estes, destacamos o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), a Associação de Educação Católica (AEC), a Associação Interconfessional de Curitiba (ASSINTEC), o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) e o Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso (IRPAMAT). Para além das organizações católicas em defesa do Ensino Religioso na educação pública do Brasil, encontravam-se também entidades educacionais, como Associação Brasileira de Escolas de Ensino Superior (ABESC), Associação de Educação Católica (AEC) e a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Particular (FENEN). Enquanto que como forças antagônicas durante o processo destacamos as Associações de educação, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) e professores universitários em defesa do ensino laico.

¹⁸“A 1ª Sessão aconteceu nos dias 24 a 26 de março de 1996, em Brasília-DF, cuja finalidade foi: a) Filiação/adesão; b) Estudo sobre currículo; c) Currículo básico do Ensino Religioso. Neste ato, reafirmou-se a convicção de que o Ensino Religioso é componente curricular e não um tema transversal. A 1ª Sessão decidiu elaborar um texto preliminar para compor os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso - PCNER. Na ocasião, houve um contato com os deputados federais na Câmara e aconteceu também uma visita ao MEC. Nesta Sessão estiveram presentes 55 pessoas. Na reunião em São Paulo-SP, em 19 de junho de 1996, fixaram-se os eixos para a elaboração dos PCNER. Num encontro em Curitiba-PR, nos dias 3 a 6 de julho de 1996, contatou-se professores para serem assessores dos textos que dariam sustentação ao documento, dentre eles, Anísia de Paulo Figueiredo, Henry Sobel, Danilo Streck, Eli Benincá e Luiz Alberto Souza Alves” (FONAPER, 1995).

Religioso na LDB, a remuneração dos professores e professoras pelo poder público e a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina. A atuação do FONAPER em defesa do Ensino Religioso nos dar indicações demonstrativas sobre a força política que grupos religiosos ainda exercem no campo educacional brasileiro. Isso pôde ser evidenciado mediante os fatos ocorridos após a promulgação da LDB n. 9.394, em 20 de dezembro de 1996. O artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases estava em consonância com a Constituição Federal de 1988 garantindo a permanência desse ensino nas escolas públicas de educação básica, no entanto, sem o financiamento estatal para a sua oferta. Assim seguindo com a seguinte redação:

Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, **sem ônus para os cofres públicos**, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL. Presidência da República, 1996, grifo nosso).

Com a decisão apresentada, o espaço agora concorrencial direcionava-se no sentido da retirada da expressão “sem gerar ônus para os cofres públicos”. Para tanto, com base em Junqueira (2002), embora o texto apresentasse os termos “confessional” e “interconfessional”, foi observado pelo próprio FONAPER que requeria-se esforços para transformar este modelo, como forma de permanecer na concorrência pela subvenção do Estado desta disciplina. A isenção quanto ao financiamento do Ensino Religioso por parte do aparelho estatal deu-se através da justificativa de que, assumindo esta responsabilidade financeira, essa instituição pública estaria contrariando o princípio de separação entre a Igreja e o Estado, determinado desde a Constituição Republicana de 1891, e reiterado na Constituição Federal de 1988, Art. 19, § 1º:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (BRASIL, 1988).

Mediante isto, as mobilizações foram articuladas no sentido da retirada desta expressão que impossibilitava o Estado deste financiamento, com o propósito de garantir a subvenção pública para a oferta do Ensino Religioso. Todavia foi justamente no texto constitucional de 1988 que a solução para o impasse foi pontuada no Art. 205, em que é afirmada a citada questão:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Posto isto três projetos foram elaborados e apresentados na Câmara dos Deputados para alterar a redação do artigo 33 tendo os seguintes elaboradores: Nelson Marchezan (PSDB/RS) com o Projeto n. 2.757/97, o convidado pelo FONAPER Maurício Requião (PMDB/PR) com o Projeto n. 2.997/97, e o Ministro de Estado e Educação e do Desporto Paulo Souza com o Projeto de Lei do Executivo n. 3.043/97. Cada elaboração esbarrava no caráter proselitista e, por isso, nenhum dos três projetos foram aprovados. Entretanto serviram de base para um Substitutivo construído pelo Padre Zimmerman (PT/RS) – membro assessor do FONAPER - ao projeto de lei de Nelson Marchezan (PSDB/RS). De acordo com Junqueira (2002, p.66):

a proposta apresentada pelo Deputado foi na realidade uma colaboração do Fórum Nacional de Ensino Religioso, resultado de diversos estudos e retornando aos projetos, sobretudo aproveitando o viés conceitual que dificultou a discussão anterior na questão do que seria de fato o interreligioso, pois tal termo estava mal colocado. O substitutivo, sem utilizar novas terminologias, respeitava o espírito de todas as discussões, ou seja, pluralismo religioso.

Assim, com a aprovação do Substitutivo, é suprimida a expressão que tocava sobre o não financiamento do Estado ao Ensino Religioso, tal como as opções de confessional e interconfessional, sendo aprovado e sancionado pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso pela Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997, que alterou o artigo 33 da LDB n. 9.394/96, com a seguinte redação:

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

I - 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.

II - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL. Presidência da República, 1997).

Com esta aprovação, avançava as pautas do FONAPER e da CNBB pela luta da regulamentação do Ensino Religioso na educação pública do Brasil. A sua inserção nas Legislações, fortalecia a base dessas entidades em seu nível de estreitamento com o poder público a partir de uma relação ambivalente. Em acordo com Muniz e Gonçalves (2015),

o artigo da LDB apresentou dois novos direcionamentos para o Ensino Religioso. Primeiro, a definição quanto ao modelo de ensino a ser trabalhado nas escolas, confessional ou interconfessional; segundo, a resolução de que a disciplina seria ofertada “sem ônus para os cofres públicos”, isentando o Estado para com esse ensino, principalmente, quanto à formação e remuneração dos professores.

3.2 Trajetória de regulamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

Assim, dentro do mesmo processo, é necessário assinalarmos que para tais alterações ocorrerem na LDB, entre os anos de 96 e 97, as articulações do FONAPER (como uma entidade civil) de maneira concomitante determinaram estas mudanças legislativas, sobretudo, devido à construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso neste curto espaço de tempo pela entidade. A partir de seus encaminhamentos para a consolidação da disciplina no setor educacional do Brasil, realizou o I Seminário de Capacitação Docente em 96 para reflexões sobre a formação docente e a elaboração dos Parâmetros para a disciplina em questão. Do mesmo modo outras promoções de seminários e Coneres (Congresso Nacional de Ensino Religioso) pelo FONAPER foram marcando a trajetória deste ensino pelas temáticas abordadas (currículo, legislação, capacitação docente, habilitação do profissional do Ensino Religioso, Ensino, sua área de conhecimento e Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação para Professores de Ensino Religioso), tal como a articulação e parceria estabelecida entre pesquisadores, pesquisadoras e instituições de ensino superior e com o Conselho Nacional de Educação.

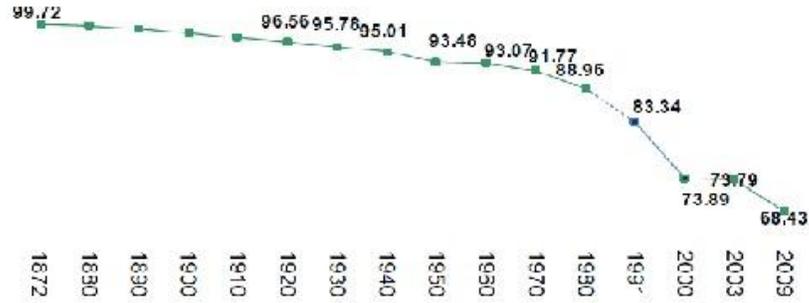
As realizações desses seminários nesse processo foram importantes para reunir forças entre educadores, educadoras e outros profissionais da educação religiosa para pensarem junto o que iriam propor como modelo de Parâmetro Curricular para o sistema de educação pública. Estaria esta como uma das estratégias de tentativas em desvincular o modelo confessional religioso católico para que este documento pudesse substanciar a alteração na redação do artigo 33 da Lei 9.394/96. Em outras palavras,

dessa forma, o ensino religioso seria admitido como área de conhecimento, ao lado de outros saberes que compõem o currículo escolar e instituído como disciplina do sistema educacional que possui objeto de estudo específico - fenômeno religioso; conteúdo próprio - conhecimento religioso; tratamento didático - didática do fenômeno religioso. Além dos objetivos definidos, metodologia própria e sistema de avaliação organizados na proposta (TOLEDO, AMARAL, 2004,p.4)

Isto significou que muito mais que uma referência de conteúdo, ensino e metodologia a ser aplicado em sala de aula, o PCNER foi uma alternativa também estratégica de inserção e permanência desta área na educação pública brasileira a partir de toda uma operacionalização de grupos cristãos católicos. A concretude dada a esta disciplina a partir dos PCN, possibilitou uma amplitude de chances para alcançar as mudanças almejadas pelo Fórum na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 96. A partir do documento, a legitimidade da área estaria evidenciada com teoria e metodologia capazes de se fazer presente no cotidiano escolar público do Brasil.

Este dado contexto em torno do Ensino Religioso tem imbricações diretas ao que desde os anos 80 a disciplina vem recebendo como reconfigurações, devido, sobretudo pela diminuição do número de católicos, o avanço dos grupos evangélicos e o fortalecimento do discurso referente ao respeito à pluralidade religiosa. Com base na análise desenvolvida pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) publicada em 2011, o catolicismo seguia uma longa e lenta queda nos registros censitários de 1872 quando atingia na população o número de adeptos(as) de 99,72%, caindo as taxas aceleradas entre os anos de 1980 e 1990.

Brasil: Participação de Católicos na População - 1872 a 2009



Fonte: CPS/FGV a partir do processamento de dados publicados e microdados do IBGE.

Contando com mais análises nos deparamos com os dados de Ricardo Mariano (2013, p. 119) nos indicando que:

entre 1980 e 2010, os católicos declinaram de 89,2% para 64,6% da população, queda de 24,6 pontos percentuais, os evangélicos saltaram de 6,6% para 22,2%, acréscimo de 15,6 pontos, enquanto os sem religião expandiram-se num ritmo ainda mais espetacular: quintuplicaram de tamanho, indo de 1,6% para 8,1%, aumento de 6,5 pontos. O conjunto das *outras religiões* (incluindo espíritas e cultos afro-brasileiros) dobrou de tamanho, passando de 2,5% para 5%. De 1980 para cá, portanto, prosperou a diversificação da pertença religiosa e da religiosidade no Brasil, mas se manteve praticamente intocado seu caráter esmagadoramente cristão.

Consideramos que a expansão de outros grupos antes vistos como colocados às margens de processos políticos no Brasil, propiciou uma queda acelerada do catolicismo no país, sobretudo, a partir de um momento demarcado pela destradicionalização, pluralização e concorrência religiosa. Segundo Mariano (2013) e Pierucci (1986), o situado contexto do campo religioso em muito se direcionou a partir do posicionamento do clero que manteve firmemente disposto a propagandear uma indissolúvel “aliança mística Igreja-Nação”, ou o tripé concreto entre igreja católica, povo e nacionalidade brasileira, segundo o qual, supostamente, estaríamos submetidos ao catolicismo como um problema já verificado desde a estabelecida relação entre Igreja e Estado no Brasil.

O deslocamento desses novos segmentos religiosos para tomada de decisões políticas no cenário social do país enfraqueceu ainda mais as bases de controle das hierarquias católicas e sua força na definição do modelo de Ensino Religioso a ser implementado nas escolas a partir de suas conquistas jurídicas. Diante disto, a Igreja Católica se abre ao diálogo com outros seguimentos, de maneira a assegurar a oferta do Ensino Religioso, ainda que com a alteração do caráter confessional católico. São caminhos estratégicos de luta por uma causa que possibilitou a grupos

católicos interessados, fortalecer a educação religiosa no espaço escolar dando amplitude aos seus projetos de força política.

Pace (1999) encontra como justificativa esta postura, a partir de uma mudança de estratégia da Igreja Católica que, tem repensado as pretensões particularistas em sua relação com Roma, transformado a mensagem estritamente teológica em propostas alargadas que se encaminham no sentido de ética pública internacional¹⁹. Este momento conflui com o respaldo que os Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso requerem para ser acolhido publicamente como um documento legítimo dentro do campo educacional. Temos neste momento uma reformulação nos discursos religiosos como forma de ampliar para que se compreendam os fenômenos religiosos nas suas mais diversas expressões, utilizando-se dos discursos e ações da ideologia de progresso não cumprida,

bem como o agravamento de questões que estão sendo postas para a humanidade, como: a questão ecológica, aumento das desigualdades, ameaça da destruição da humanidade por armas construídas pelo homem, aparecimento de doenças epidêmicas de difícil controle, ameaças de manipulação da vida através do desenvolvimento da biotecnologia (TOLEDO, AMARAL, 2004, p.4).

Nesse sentido, é verificável o esforço do FONAPER em distanciar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso do modelo catequético associados às Pastorais da Educação e Escolar, que logo por sua vez, comprometeria a epistemologia proposta fora dos padrões proselitistas. De acordo com a CNBB (1995), a Igreja Católica no Brasil desde a renovação do Concílio Vaticano II (1962-1965), tem seguido novos encaminhamentos possíveis de serem verificados nas Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja Católica no Brasil (1995-1998).

O citado documento funcionou nesse processo como eixos norteadores resultantes de uma ampla e longa sondagem de realidade feita pela Secretaria Geral da CNBB, assessorada pelo Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais (CERIS) junto às Dioceses, Organizações religiosas e Instituições eclesiais com base nas avaliações nas diretrizes anteriores. Frente a um

novo cenário, outros desafios se apresentavam para as lideranças católicas no Brasil, como: o secularismo, a pobreza do país, e o pluralismo religioso (CNBB, 1995, p.1).

Embasados pelas DGAE, o FONAPER e a CNBB oportunizam a construção dos PCNER para tratar da diversidade de crenças a partir de um dos eixos dos conteúdos que trabalham *Culturas e Tradições religiosas*, ou seja, as Diretrizes construídas paralelamente aos Parâmetros, a Igreja Católica fez deste último uma forma de materializar seus interesses e projetos para o Brasil a partir dessa reconfiguração do cenário político e religioso em que se encontrava. Em outras palavras, a abertura para diálogos com outros segmentos religiosos, acompanhou todo o processo em que se percebeu o déficit de católicos e católicas no Brasil. Com base neste panorama, tendo por um modelo de ensino que não cabia-lhe mais em um formato dogmático ou confessional, o FONAPER prossegue com a sua funcionalidade em desenvolver planos de ações para a construção do Parâmetro Curricular Nacional para que epistemologicamente, o Ensino Religioso pudesse ter uma caracterização pedagógica aceitável ou minimamente conflituosa diante de todas as restrições por parte de grupos contrários a sua presença na educação pública.

A relevância curricular nesse momento demarcava o Ensino Religioso e uma educação religiosa em um espaço não esvaziado por outros segmentos religiosos, mas reocupado por outros formatos pela Igreja Católica a partir daquilo que considerava como prioridade política para o situado contexto. Isto encaminha-se ao que observa Goodson (1995), ao referir-se aos currículos escolares como canais de produção e reprodução de escolhas politicamente consideradas válidas para a efetivação de algum projeto. Seguindo esta perspectiva quando um documento curricular tem como autoria religiosa interessada no campo educacional concorrido por outras vertentes, as opções conteudistas, teóricas e metodológicas partiriam somente a partir de suas leituras particulares.

Neste ponto se encontra uma questão central no processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: a ausência de especialistas do Ministério da Educação em sua composição. Como sendo o único PCN caracterizado a partir deste movimento, as problemáticas em torno deste documento possibilitam reflexões acerca principalmente ao que tange o que já foi pontuado por Luiz Cunha (2013) e Bourdieu (1990) em suas análises quando se refere à autonomia do campo religioso e campo educacional dentro da estrutura Estatal.

Sendo autônomos, porém não autossuficientes, o problema desemboca na chamada laicidade aplicada pela via da neutralidade sinônima da laicidade através da aplicabilidade no sentido de liberdade. Como já discutidas em linhas anteriores do texto, sabemos que ambas em sua operacionalidade funcionam diferentes, e a flexibilidade do Estado Brasileiro em administrar os princípios em relação a esta questão foi o que propiciou muito mais alguns obscurecimentos sobre a presença do Ensino Religioso e suas configurações pedagógicas na educação pública, do que as possibilidades indicadas por Cifuentes quando segue a perspectiva de que,

a neutralidade do Estado se manifesta mediante a garantia de igualdade de representação das diferentes tradições religiosas, atribuindo ao poder estatal a função de [...] facilitar os meios materiais para que os centros de ensino possam ministrar uma educação religiosa em conformidade com os desejos dos cidadãos (CIFUENTES, 1989, p. 155 APUD MALVEZZI, 2012, p.50).

Neste sentido, quando o poder estatal delibera liberdade para as instituições religiosas tomarem as decisões referentes ao debate religioso no espaço escolar, o produto disto significou um documento público especialmente construído por entidades religiosas decidindo sobre questões públicas do campo educacional. Assim ele foi construído e apresentado ao MEC em outubro de 96 para avaliação técnica, entretanto, o material foi recusado com o parecer da relatora Roseli Fischmann designada pelo órgão para a função, segundo Castro (2013). Assim, sem receber o seu reconhecimento através da equipe elaboradora dos demais PCN, foi publicado em 97, pela editora católica Ave-Maria.

Roseli Fishmann (2010) como justificativa pelo seu posicionamento embasa sua recusa por compreender que o Estado, naquele momento representado por ela como relatora do MEC, não poderia se manifestar sobre um produto de configuração estritamente religiosa. Roseli declarou-se ainda surpresa com a ousadia do grupo utilizar-se do mesmo título para o documento ainda com a mesma composição gráfica dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, ela relata o seguinte o episódio:

Ainda no campo público, como integrante da equipe que elaborou os Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs), redigindo o documento do tema transversal Pluralidade Cultural, recebi em 1996, quando terminávamos o conjunto de documentos referentes às séries iniciais do ensino fundamental, como então era denominado, um processo que fora aberto diretamente no gabinete do Ministro

da Educação. Ali me era solicitado um parecer sobre um texto que procurava mimetizar os documentos dos PCNs, tanto no aspecto formal, trazendo uma capa semelhante às que usávamos, assim como a estrutura e, sobretudo, de forma ousada, já incorporava o título oficial, adotado pelo MEC, “Parâmetros Curriculares Nacionais” acrescentando o título “Ensino Religioso”, como se fazia para o título das versões preliminares dos documentos dos PCNs, incluindo também o cabeçalho do Ministério e da então Secretaria de Educação Fundamental, como se fossem documentos oficiais. (...) Senti aquilo como uma violência e, no papel de especialista que vinha assessorando o MEC no assunto, por intermédio da temática da Pluralidade Cultural, fiz o que considerei que deveria fazer. Minha resposta foi direta, vindo logo depois a ser referendada pela equipe dos PCNs e pela coordenação, de forma unânime, assim como no mesmo espírito foi encaminhada ao ministro pela então secretária de educação fundamental. Afirmei que, convidada a me manifestar a partir de colaboração que fazia com o MEC, de dentro do ministério, portanto, como agente do Estado brasileiro, me sentia impedida de fazer qualquer análise de um texto que incorporava questões religiosas. Em primeiro lugar, porque sentiria violado meu direito à liberdade de consciência, por ter convicção cidadã de que não compete ao Estado manifestar-se em matéria de religião. Em segundo lugar, porque seria impossível, para mim, ler um texto que se pretendia construído de uma perspectiva multireligiosa e ecumênica, tendo a responsabilidade de elaborar uma resposta que seria a do Estado brasileiro, já que somente poderia fazer essa leitura a partir de minha visão individual e, por isso, nesse caso, necessariamente restrita à minha própria crença. Invoquei ainda, anexando-o, o parecer da Doutora Anna Cândida da Cunha Ferraz (1997), da Faculdade de Direito da USP, sobre a matéria, que fora preparado a meu pedido quando integrei a Comissão do Estado de São Paulo acima mencionada (FISHMANN, 2010, s/p).

Mesmo diante a essas controvérsias e resistências, assim, se faziam concebidos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso podendo agora imprimir nas salas de aula suas referências suas concepções ao que tange “religião”. Agora seriam os fenômenos religiosos nas suas mais diversas expressões o seu objetivo de estudos a partir dos eixos organizadores:

Culturas e Religiões, Escrituras Sagradas e Teologias, Ritos e Ethos. Seguindo também a seguinte ordem em suas 63 páginas de desenvolvimento:

1. Apresentação: Declaração dos propósitos do documento e indicação das partes do texto;
2. Elementos históricos do Ensino Religioso: Visão panorâmica do tema nos 5 séculos de colonização do Brasil. Define a concepção de área de ensino e explicita os objetivos da disciplina;
3. Critérios para a organização e seleção de conteúdos e seus pressupostos didáticos. Além disso, fornece orientação didática sugerindo formas de avaliação;
4. O Ensino Religioso nos ciclos: elege os conteúdos sugeridos para os quatro ciclos do Ensino Fundamental. (AMARAL, 2003, p. 25-26 APUD TOLEDO, AMARAL, 2004, p. 5-6).

Com três capítulos, apresentam as respectivas questões: os elementos históricos do Ensino Religioso; os critérios para organização e seleção de conteúdo e seus pressupostos didáticos; os conteúdos de Ensino Religioso, divididos em quatro ciclos. Seu objetivo geral se encaminhou em aliviar as tensões entre os diferentes grupos religiosos, estabelecendo elos e similaridades entre eles pela busca do que está para além morte. Assim os seus pressupostos teóricos que fundamentam assumem um discurso filosófico, permeado pela relação do ser humano com o Transcendente, que vai além da existência humana, dando um sentido cultural também para o substrato religioso. Deste modo, caracteriza a vida humana e religiosa a partir desta perspectiva:

cada cultura tem, em sua estruturação e manutenção, o substrato religioso que a caracteriza. Este o unifica à vida coletiva diante de seus desafios e conflitos. Desse modo, a ação humana consiste em tornar a Transcendência sua companheira de todas as etapas de aventura como origem de projetos, enquanto desejo e utopia. A recusa Transcendência é trágica para o ser humano, pois o torna resignado em sua mediocridade. Assim, na raiz de toda criação cultural está Transcendência, resultando daí um processo ininterrupto de ocultamento – desvelamento: quanto mais a cultura ilumina o desconhecido mais este insiste em continuar a se manifestar, exigindo novas decifrações (FONAPER, 1997, p. 20).

Posto isso, a aprovação dos PCNER representou a garantia da unidade dos conteúdos de Ensino Religioso, em todo território nacional, respeitando a diversidade cultural religiosa brasileira, de acordo com os seguintes objetivos (MALVEZZI, 2010, p.16):

- proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado;
- analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
- refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
- possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável (FONAPER, 1997, p. 30-31).

Mediante o exposto, em dias atuais o Ensino Religioso possui um *status* nunca visto ainda na história da educação brasileira com base em sua trajetória, avanços e conquistas. Assim a disciplina se encontra garantida pela Constituição Federal de 1988, teve sua permanência ratificada, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no seu artigo 33, alterado pela Lei n. 9.475/97, que permitiu o seu financiamento pelos cofres públicos. Incluindo também sua presença uma das áreas de conhecimento da BNC pela resolução CEB/CNE nº 2/1998, ratificada pelas Resoluções CNE/CEB nº 4/2010 e nº 7/2010, que mantiveram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

[...]

b) as áreas de conhecimento:

1. Língua Portuguesa
2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes
3. Matemática
4. Ciências
5. Geografia
6. História
7. Língua Estrangeira
8. Educação Artística

9. Educação Física

10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1998a).

Contudo, a operacionalização da oferta do Ensino Religioso na escola pública ainda não alcançou um consenso político, apesar das mais diversas justificativas apresentadas pelos grupos defensores que buscaram legitimá-lo como um componente curricular capaz de formar o educando para o respeito à diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Todavia, dada a obrigatoriedade da oferta desse ensino nas escolas públicas, nos importa analisar o modelo de ensino a partir do fenômeno religioso nas suas mais diversas expressões como a proposta pedagógica dos PCNER, apoiado, sobretudo, na diversidade cultural religiosa brasileira, em consonância com a Constituição de 1988.

3.3 Modelos de Ensino Religioso

Para a construção dos PCNER foi requerido da CNBB e do FONAPER em parceria com outros grupos colaboradores como já citados, um esforço em transformar o modelo de Ensino Religioso de acordo com cada etapa do processo de sua regulamentação. Neste sentido, estabelecer essas mudanças na disciplina implicou definir-lhe objeto e objetivos próprios, pois havia que ser considerada as duas áreas nas quais este componente estava (e permanece) envolvido: educação escolar pública e religião.

Importa nos atentarmos que para uma mudança inicial para a reestruturação do Ensino Religioso no Brasil, é necessário que retomemos uma questão pontual que afeta diretamente a raiz das problemáticas geradas a partir de sua presença na educação brasileira: o período imperial no Brasil em que na Legislação de 15 de outubro de 1827 no art. 6º afirmava que os professores deveriam ensinar a ler, escrever, a contar, noções básicas de matemática, gramática, além da moral e doutrina católica.

Associando religião instantaneamente ao cristianismo e mais especificamente ao catolicismo, o que se percebe a partir de toda a longa trajetória do Ensino Religioso no Brasil foi uma associação simplista da disciplina ao ensino catequético cristão católico, em decorrência, sobretudo, do modelo mais duradouro da prática deste saber: o modelo confessional. Com base em Nascimento (2012, p. 83), este formato

consiste em formar fiéis, não importando a tradição religiosa na qual esse modelo está inserido, seja nas tradições tradicionais ou nas novas religiões. Ele se refere também a uma tradição religiosa reconhecida oficialmente pelo Estado na qual a postura de religiosidade é expressa por meio da definição dos programas, dos subsídios didáticos, na formação dos professores. Nascido na Europa, como catequese na Escola por parte das Igrejas da Alemanha, na Áustria e da Holanda que a princípio não possuíam uma organização catequética paroquial, pois esta era toda realizada nas escolas, esse modelo aponta para a escolarização e estabeleceu a distinção entre Catequese e o Ensino Religioso. Nele o enfoque teológico é o pressuposto do conhecimento sendo este, revelado, dogmatizado, seguro e de caráter universal absoluto.

Ainda com outras características próprias, este modelo tem como o/a condutor(a) da aula, um(a) missionário ou missionária, responsável por aplicar aquilo que lhe cabe ensinar a partir de um conteúdo de crenças e dogmas. Como principal objetivo tem-se por levar o educando a assumir uma postura de submissão a um ser superior dentro de um programa teórico e metodológico catequético (JUNQUEIRA, 2008).

Sua garantia perpassou tanto por instrumentos políticos quanto econômicos, para promover principalmente a ocidentalização e a cristianização da população local seu primeiro momento. Nem mesmo com a crise gerada pela separação entre Estado e Igreja no período republicano conseguiu reverter o projeto catequético deste modo de ensino canalizado por hierarquias católicas presentes no espaço escola no Brasil. Esta concepção de Ensino Religioso se manteve presente no sistema de ensino do país até meado dos anos 80 paralelo ao movimento de ecumenismo desde os anos 70 gerando um segundo modelo de ensino, o chamado interconfessional. A pretensão deste último não objetiva o ensino de uma religião ou da catequese aos moldes cristianizados, mas encaminha-se na perspectiva ensinar valores existenciais da pessoa humana, que, por sua vez, é o sujeito e agente de sua história. Entretanto, este modelo ainda permaneceu inserindo o processo de ensino-aprendizagem a partir da dinâmica de uma comunidade de fé com o diferencial de que todas as crenças deveriam ser respeitadas.

O Ensino Religioso interconfessional já parte de dois pressupostos: a) que o/a aluno(a) tenha uma identidade confessional publicamente assumida e b) o diálogo deve ser permanecido na perspectiva de manutenção de uma sociedade homogeneamente cristã, baseada em métodos da “Teologia Comparada”. De acordo com Junqueira (2013), “a leitura teológica e o referencial

teórico comum destas confissões religiosas eram as Ciências Humanas, tendo a Teologia com eixo”.

As articulações em torno desses modelos se configuraram a partir de um cenário que tinha como seu principal agente a própria CNBB, motivada pelo momento político de repressão que se encontrava o país. Isto por sua vez estimulou o surgimento das diversas pastorais, entre elas a Pastoral da Criança, Conselho Indígena Missionário (CIMI) e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que se organizaram, sobretudo, embasadas sobre as linhas teóricas da Teologia da Libertação (Escanfella, 2006).

Assim, dentro desta concepção de Ensino Religioso, o conceito de religião recebe a caracterização apoiado sobre uma maneira concreta do ser humano viver sua religiosidade a partir de uma vivência coletiva, desencadeando por sua vez o objetivo de proporcionar ao/a aluno(a) experiências, informações e reflexões que o possibilitem a construir posicionamentos dinâmicos de diálogo no sentido mais profundo de sua existência em e com sua comunidade. Encaminhando, portanto, este sujeito para uma compreensão acerca de uma organização responsável do seu projeto de vida, levando-o a acreditar que esta disciplina seria as orientações práticas de transformação, removendo eventuais obstáculos à fé.

Seguindo esta perspectiva de modelo, seria este também o chamado modelo teológico caracterizado por Passos (2007), ao defini-lo como para além da confessionalidade estrita. Nesse sentido, esta concepção supera o modelo catequético ou confessional, pois busca uma compreensão universalizada da religião através de princípios da existência humana ensinada pelo o olhar da Antropologia religiosa a ser ensinada. Assim, oferece um discurso religioso e pedagógico em diálogo com as diversas outras confissões religiosas.

Em passos lentos, as concepções vão ganhando influências teológicas que acompanham também a conjuntura em que o campo religioso no Brasil vai enfrentando. Na década de 70, contribuições de Wolfgang Gruen ecoam como reflexões ao que tange às práticas de Ensino Religioso no país na tentativa de avançar a associação simplista desta disciplina ao modelo catequético católico. Assim, é proposta a partir de seus estudos que esta área de conhecimento fosse adotada e apoiada sobre as Religiosidades do indivíduo que muito similariza com o modelo teológico de se pensar sobre este conceito. Ou seja, “a proposta de Gruen situa-se no modelo

teológico na medida em que busca suas fundamentações em representantes da teologia moderna” (MARCOS, 2010, p. 106).

Neste ritmo progressivamente, associações e outros grupos foram construindo seus objetivos para a disciplina, buscando seguir estas novas perspectivas para uma educação Educação Religiosa que estimulasse os/as educandos(as) e educadores(as) a refletir respostas sobre questões existenciais, sobretudo. Seguindo um desenvolvimento disciplinar embasado no desenvolvimento de uma integração e uma harmonia do ser humano consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com “deus”. Esta perspectiva se encaminhava na formação humana em sua totalidade e realidade social, política e econômica, a partir do próprio conceito de religiosidade Gruen suscita esta compreensão. Isto é, através da disciplina de Ensino Religioso a partir deste modelo, o objetivo se direcionava em requerer do discente uma conscientização ativa e crítica da conjuntura em que estava inserido.

Confluía-se aqui, portanto, com o momento em que é dado um caráter ético dado à religião e ao religioso, quando “ser católico não era uma opção e sim uma condição para ser considerado cidadão” (NASCIMENTO, 2012, p.96). Deste modo, adentramos no modelo fenomenológico que se remete à compreensão do pluralismo religioso. Este modelo é um dos mais recentes e optado pelos PCNER para direcionar a prática pedagógica em sala de aula. Tal concepção ganha maior força no Brasil ao fim dos anos 80 tentando atender uma maior diversidade religiosa como já apontada em linhas anteriores do texto ao apontarmos a queda do catolicismo na sociedade brasileira entre os anos 70 e 80.

Deste modo, o Ensino Religioso ao ser reconhecido como área de conhecimento, inserido em toda dinâmica curricular do sistema de ensino do Brasil, recorre a mudanças do ponto de vista epistemológico. Ao transitar para o âmbito secular, a disciplina abre-se para a perspectiva de fundamentar-se no modelo pluralista das Ciências da Religião e não mais no caráter exclusivamente teológico. Isso porque, conforme Junqueira; Menegheti e Waschowiz (2002) a Teologia vincula-se, na perspectiva do controle religioso, às confessionalidades, tendo como função estabelecer regras para experiências simbólicas que possuem suas raízes nas experiências de fé, ao passo que:

a Ciência da Religião²⁰, por outro lado, é uma área de conhecimento com *episteme* própria, fundamentada na concepção de que o eixo da religiosidade é uma forma, entre tantas outras, de explicar a existência humana. Seu objeto de estudo é a análise dos elementos comuns e específicos às diversas religiões, isto é, o fenômeno religioso em si e nas suas múltiplas expressões. Assim, seu objeto é maior do que a confessionalidade presente em cada denominação religiosa (JUNQUEIRA; MENEGHETI; WASCHOWIZ, 2002, p. 51).

A estratégia inicial seguida pelos elaboradores dos PCNER correspondeu em mudar o conceito do termo religião. De acordo com Toledo e Amaral (2004, p.5), “substituíram o sentido tradicional de religião, que é ‘religar’ a Deus para o sentido de ‘reler’, ou seja, religião no sentido de releitura”. Como podemos observar repensar essa categoria foi pontual para descaracterizar a raiz cristã arraigada aos modelos anteriores embasados sobre os pilares de projetos cristianizadores de sociedade via o catolicismo como parte da identidade brasileira.

Todavia, é necessário nos atentarmos para as concepções diversas em torno deste conceito. Sobre o fenômeno do sagrado há uma diversidade conceitual que varia conforme as diversas tendências teóricas que perpassam as Ciências Humanas. Como o modelo defendido e adotado para caminho teórico e metodológico, a(s) Ciência(s) da Religião através das suas análises sobre o sagrado com base na concepção elideana²¹ garantiu seu viés analítico que (dentro das perspectivas do FONAPER) melhor se encaixava para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, uma vez que o mesmo não poderia mais estar em contrariedades legislativas utilizando-se de configurações dogmáticas. Assim,

tomando esse conceito de religião, o Ensino Religioso passou a ter como enfoque o fenômeno religioso e como finalidade a sua releitura, no sentido epistemológico. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso passou para o âmbito

²⁰“A expressão “ciência da Religião” (Religionwissenschaft) foi cunhada na segunda metade do século XIX para destacar a emancipação das Ciências Humanas em relação à Filosofia e à Teologia – até então vozes imperantes- no tratamento dos fenômenos religiosos e das concepções últimas sobre o ser” (CAMURÇA, 2008, p. 21). Entretanto, o pioneiro na defesa do termo no plural como Ciências da Religião, evocando uma interdisciplinaridade no estudo da religião foi Joachim Wach ao considerar dois níveis de abordagem do (s) fenômeno (s) religioso (s), e as experiências religiosas, a partir da fenomenologia, da psicologia, da psiquiatria, da Sociologia, Antropologia, História.

²¹Para Eliade (1987), religião é a própria experiência do sagrado, se manifestando através da diversidade cultural e de outras amplas formas: “desde sacralização de elementos da natureza até a personificação de divindades, sustentadas em cosmogonias e corpus teológicos sistematizados. Numa perspectiva complementar, a religião pode ser concebida como a instituição organizada, com doutrinas, práticas e clero estruturado.

secular, devendo ser tratado epistemologicamente, tendo como substrato as ciências da religião como filosofia, história, sociologia e antropologia da religião (TOLEDO, AMARAL,2004, p.5).

3.3.1 Entre as Ciências Humanas e as Ciências Sociais: reflexões sobre a relação da(s) Ciência(s) da Religião e Teologia

Passos (2007) nos dar um panorama acerca dos modelos em que o Ensino Religioso transitou em toda sua trajetória até o momento em que instituições religiosas optaram -a partir também das circunstâncias políticas- pelo modelo dos estudos fenomenológicos com base no olhar analítico da(s) Ciência(s) da Religião. Sendo este o seguinte quadro:

MODELO	CATEQUÉTICO	TEOLÓGICO	CIÊNCIA DA RELIGIÃO
Cosmovisão	Uniterreligiosa	Plurirreligiosa	Transrreligiosa
Contexto político	Aliança Igreja-Estado	Sociedade secularizada	Sociedade secularizada
Fonte	Conteúdos doutrinários	Antropologia e Teologia do pluralismo	Ciências da Religião
Método	Doutrinação	Indução	Indução
Afinidade	Escola tradicional	Escola Nova	Educação do cidadão
Objetivo	Expansão das Igrejas	Formação religiosa dos cidadãos	Educação do cidadão
Responsabilidade	Confissões religiosas	Confissões religiosas	Comunidade científica do Estado
Riscos	Proselitismo e intolerância	Catequese disfarçado	Neutralidade científica

(PASSOS, 2007, p. 59-63 e 66)

Partindo dessa estruturação, o quadro traz algumas questões pontuais sobre a flexibilização dos modelos conforme os interesses e objetivos que também ganhavam outras formas. Dentre as tantas análises variáveis possíveis de discorrermos a partir dessa estruturação realizada pelo

autor, destacamos uma ao que se refere aos os riscos causados pelos estudos das religiões a partir do viés de análise da(s) Ciência(s) da Religião: a neutralidade científica.

Partindo disto, é necessário que retomemos o processo de estabelecimento no espaço acadêmico e científico desta área por sumariamente acreditarmos que a imparcialidade em todo debate político de maneira alguma é algo concreto, o que por sua vez isto não deixou de desaguar no ato do Ensino Religioso durante o século XX a partir de sua mudança epistemológica. Em consonância com Pierucci (2009) e Martelli (1995): para além de toda a sua carga simbólica, a religião é também disputa de poderes. Ambos os autores tecem suas críticas a estes modelos explicativos quando instrumentalizam o conceito de “religião” negando o seu caráter simbólico ou negando a sua configuração política. Ao contrário disto, os autores seguem a seguinte perspectiva:

trata-se justamente de entender, dentro do campo religioso, qual é a função simbólica traduzida para a prática que objetiva uma certa ação do campo religioso. E no caso específico do Ensino Religioso na escola pública, pode-se apontar que, se hoje ela parece destituída de intenções particularistas, é segundo ele, porque a própria estratégia da Igreja Católica diante da modernidade assume esse caráter. E, dessa forma, o Ensino Religioso não empobrece em nada a estratégia da Igreja para o confronto ou acomodação à nova realidade que tem, na escola pública, um importante canal para sua divulgação de sustentação. Entretanto, cabe perguntarmos se o espaço público é o espaço legítimo para a divulgação e sustentação de lutas que deveriam ser travadas em outras esferas (TOLEDO, AMARAL, 2004, p.14-15).

Com base nesta linha de análise, ao compreendermos que a escola através do Ensino Religioso é e foi em toda sua trajetória um instrumento político utilizado por grupos religiosos como forma de travar lutas a partir de seus interesses, o caráter da própria disciplina em tempo algum poderá demonstrar uma configuração de neutralidade científica. Segundo Pierucci (1995), sobretudo, isso se remete ao caráter científico que a partir do seu estabelecimento curricular se pretendeu imprimir à proposta para o Ensino Religioso na escola pública.

Em outras palavras, na tentativa de não mais esta disciplina ser associada ao dogmatismo religioso católico, buscou-se apresentar um debate religioso autônomo de um debate político, quando isso é inverificável. Ou seja, essa questão se apresenta de forma mais complicada justamente no campo religioso, porque é um campo de crença onde o assunto é a própria crença ainda.

Deste modo, ao tocarmos no modelo fenomenológico adotado pelos PCN como método de aplicação do Ensino Religioso no campo da educação pública, se dar fundamentalmente em decorrência da própria gênese da(s) Ciência(s) da Religião nascer no ambiente das escolas de Teologia. No Brasil, esta área de conhecimento teve sua maior reverberação há pouco mais que 30 anos através de um longo processo de sistematização ensejado pela Universidade de São Paulo, no antigo departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Neste espaço houve a criação do primeiro Programa de Pós-graduação em Teologia e Ciências da Religião com reconhecimento da Capes. A própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior não reconheceu desde o princípio a diferenciação entre as duas áreas, colocando ambas no mesmo patamar epistemológico da Teologia.

Isto de certa forma gerou uma série de embargos e problemáticas para própria área aqui no Brasil principalmente ao que tange ao momento de definir sua identidade a partir de seus métodos e linhas teóricas, quando foi recorrida à mesma, legitimidades acadêmicas para sistematizar a disciplina de Ensino Religioso no país. Segundo Mendonça (2008, p. 160), além do incentivo das agências governamentais com bolsas de estudos e recursos para a pesquisa, outros incentivos que ocorreram para a criação de cursos de Graduação em Ciência(s) da Religião foram as tentativas de construir a formação docente para a disciplina no campo da educação percebido como um movimento em muitos estados. O que, por conseguinte, ainda conforme o autor, essa “verticalidade invertida, embora estranha, pôde com o tempo estimular mais a formação de centros de estudos da religião nas universidades” .

Camurça (2008) em suas análises sobre o movimento de criação desta graduação no Brasil aponta que para além da Teologia, houve outra linha de força que engendrou a gênese desta área: as Ciências Humanas. Para construir sua análise sobre as circunstâncias que esta área se encontra na contemporaneidade, optou pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora por ser o único curso de Ciência da Religião em uma universidade pública. Conforme o autor, este curso situado em seu contexto recebe muitas interpelações das Ciências Humanas em toda a sua dinâmica. Esta força científica das áreas em torno de seus aparatos teórico-metodológicos, de certa forma, faz com que o próprio curso sinta estranhamentos em decorrência de que estes saberes humanísticos conjugados são utilizados de

maneira subservientes ao curso de Ciência da Religião da Instituição, quando deveria ser o contrário: as Ciências humanas tendo o protagonismo na teoria e metodologia sobre qualquer experiência criativa humana, dentre estas a religião (p. 140).

Nesse mesmo compasso a interferência da Teologia em todo proceder da área com uma postura quase de tutela sobre ao que tange o debate sobre o religioso e religião, demarca o momento inicial da construção da(s) Ciência(s) da Religião. Isso é demonstrado por Camurça (2008) quando apresenta que na sua ampla maioria, as instituições de ensino em que são instalados os cursos desta área, são estritamente confessionais e localizados em departamentos teológicos. A materialização disto, teve o peso dos setores da Associação Nacional de Programas de Teologia e Ciências da Religião (ANPTER), a declarar que as suas disciplinas deveriam ser ministradas por teólogos.

Todavia, um outro movimento também ocorreu na contramão desta tutela religiosa que construiu da mesma forma as hipóteses de explicações acerca da gênese da(s) Ciência(s) da Religião: as hierarquias católicas abriram-se a reflexões mais autônomas, a outros espaços institucionais para diálogos e também permitiram que a própria Igreja Católica dialogasse com outros intelectuais e outras teologias como reforço acadêmico de sua comunidade. Em outras palavras, através de uma motivação religiosa, lideranças eclesiais migraram para o mundo laico-universitário, onde podiam exercer reflexões sobre os mais variados temas, livres das ingerências eclesiais.

Neste sentido, aqui nos cabe a perspectiva de Dreher (2001) quando lança caminhos para as análises desse processo em território nacional ao tratar dessa questão. O autor nos aponta um diferencial sobre esta área do saber indicando a participação das Ciências Sociais alinhada com a Teologia nesse processo construindo um estudo interdisciplinar como herança deixada pela Teologia da Libertação. Ou seja, no dado momento em que as Ciências Sociais se tornaram os principais canais dos debates teológicos, elas contribuíram para a projeção de projetos em agenda da Igreja dos estudos acadêmicos da religião. Tal fenômeno foi observado primordialmente no campo católico, lugar este em que as correntes ligadas à Teologia da Libertação e CEBs optaram pelos caminhos teóricos e metodológicos, e particularmente o marxismo como seu principal instrumento de análise da realidade e prática religiosa (CAMURÇA, 2008, p. 144).

O que se percebeu foi um caminho traçado pela Igreja especialmente por contribuições diretas do Concílio do Vaticano II ocorrido em 1961, que para além das Ciências Humanas, as Ciências Sociais (e muito mais específica esta última) foi instrumentalizada como uma chave de compreensão do mundo e de si mesma. Ao que diz respeito ao certo afastamento das Ciências Humanas no debate, Mendonça (2008) ao pontuar a História na discussão dentro e sobre o campo religioso, coloca a História Social e Cultural como negligentes. Considera estas áreas desatenciosas mesmo quando se dispõem a analisar a formação da mentalidade do religioso e das instituições. Até mesmo a História Religiosa raramente se insere no campo maior da História Social, e quando isso ocorre, muito mais operacionaliza uma História das Instituições e suas relações com o Estado, “em suma, falta o reconhecimento da religião na formação da cultura espiritual e material” (MENDONÇA, 2008, p. 161). Assim todo o campo da Fenomenologia da Religião teve suas bases sustentadas por uma opção de estudos sociológicos em uma dinâmica de reflexões filosófico-teológicas em torno da modernidade, sobretudo.

Com tais mudanças metodológicas no campo de estudos religiosos, isso diretamente afetou (porque ambos não estavam desassociados) o campo da educação no Brasil a partir da gerência dessas instituições religiosas católicas. A própria composição curricular do Ensino Religioso e toda a sua construção de conteúdo foi reflexo de todo esse processo ocorrido resultante desta relação entre Ciência(s) da Religião com a Teologia em nível de educação superior. Ou seja, o movimento de regulamentação e escolha pelas transformações teórico-metodológicas para esta disciplina na educação básica, acompanhou também todo o processo de sistematização desta e sua concepção acerca do que é a Transcendência.

O que nos leva a pensar que se a própria gênese da(s) Ciência(s) da Religião parte de disputas e escolhas políticas, por que o debate religioso em sala deve por sua vez, arriscar-se por caminhos de neutralidade científica, haja vista sua base nas ciências humanas e sociais? A partir disto, desenvolveremos na própria sessão do trabalho reflexões que nos encaminhem a refletirmos sobre a necessidade e emergência de formação docente ao que tange a discussão religiosa em sala de aula na perspectiva de somarmos com novas possibilidades de modelo de Ensino Religioso.

CAPÍTULO 4- UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA PARA O ENSINO RELIGIOSO

Neste capítulo nos propomos a descrevermos o modelo do projeto da proposta pedagógica a partir de uma caracterização do que substanciará o produto. Não sendo este um produto final, incorremos em apresentarmos uma possibilidade de formação para esse docente seja ele historiador(a), filósofo(a), sociólogo(a) com base em toda as discussões anteriores realizadas neste trabalho.

Pensada a partir de um projeto a ser apresentado à órgãos e instituições que tenham por interesse contribuir com a prática docente, estruturamos este momento do texto a partir de tópicos que garantam uma compreensão para o leitor que não nos inserimos neste espaço de discussão como forma de nos sobrepormos, mas como uma via de gerar outras formas de análise sobre o que diz respeito ao religioso e ao estudo das religiões. Assim, apontando a relevância da proposta, a sua viabilidade, seu suporte teórico-metodológico, seus objetivos e suas sessões que serão os capítulos do material, estruturamos nosso projeto de proposta na tentativa de estabelecermos outros diálogos e reflexões na formação da prática docente.

4.1 Projeto de Proposta Pedagógica

Título:

Religião e educação pública: professor(a), você está preparado(a)?

4.2 Introdução

4.2.1 Relevância

Acreditamos que a Academia e os espaços educacionais devem, por sua vez, encontrar parcerias na perspectiva de preencher lacunas entre estes dois lugares de elaboração de saberes e promover diálogos entre esses *locus* de construção de ideias, pois ambos fazem parte de um movimento que nunca foi unilateral quando tratamos acerca da construção do conhecimento. Assim, neste capítulo, nos propomos a apresentarmos estruturadamente o projeto da proposta teórico-metodológica pedagógica por nós pensada e encaminhada partindo da importância da

participação da História na formação docente no processo de ensino-aprendizagem ao que tange estudos das religiões e religiosidades em sala de aula.

Consideramos que como base do processo de ensino-aprendizagem, ensino e pesquisa precisam ser eixos privilegiados na condução do trabalho de docentes em sua prática para que tanto alunado quanto o/a professor(a) – protagonistas desse processo - sejam construtores de uma sociedade em que a educação seja uma via de mudança e transformação. Deste modo, sob estas análises tanto em níveis teóricos quanto em níveis documentais, temos por enfoque – como acima já citado - o Ensino Religioso como parte da composição curricular do Ensino Fundamental II a partir de 1988 quando pela Constituição Federal, tornou-se matrícula facultativa constituída como disciplina de horário normal nas escolas públicas do ensino fundamental.

Este interesse perpassa pela nossa verificada estrutura social brasileira na qual encontramos por dados do IBGE em seu ultimo censo realizado em 2010, “**Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**”, para mais de quinze religiões em todo território nacional que vai para além daquelas que tem por matriz o cristianismo. Dentre tantas, podemos destacar o islamismo, o judaísmo, o hinduísmo, religiões de matriz afro e religiões outras orientais.

Visto isto, percebemos que há uma importância em darmos um olhar para de que forma os debates e conhecimentos construídos a partir do Ensino Religioso implementado nos espaços educacionais públicos através da Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Base de 1996 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, tem sido encaminhados. É necessário um olhar ao que tem sido vivenciado a partir de toda uma diversidade religiosa que certamente reflete nas salas de aula de todo o Brasil, uma vez que, o próprio cotidiano escolar é potencializado a partir destas pluralidades entre o corpo docente e discente. Neste sentido, a importância destas parcerias entre a academia e o mundo escolar é fundamental, e, sobretudo, possibilita respaldos científicos à educação básica garantindo à todos os atores envolvidos nesta composição do cotidiano escolar, olhares antes silenciados.

Portanto, é por nós interesse maior a partir deste trabalho investigativo, dar à educação básica brasileira cidade de São Luís em parceria com instituições interessadas na Formação Docente, contribuições que promoverão destaques para a construção dos seus trabalho estimulando uma prática profissional compatível com as novas exigências das tecnologias de

informação e comunicação. Materializando enfim, a inter-relação entre ensino e pesquisa, sendo esta uma demanda social, haja vista as necessidades de atualizações permanentes deste processo crítico contínuo entre a produção do conhecimento acadêmico e sua transposição didática para o bom desenvolvimento deste cotidiano escolar composto por docentes, discentes e outros funcionários que constroem a educação brasileira.

4.2.2 Viabilidade

A proposta tem como viabilidade através de duas alternativas:

a) Pode ser utilizada impressa durante a formação de semana pedagógica da escola, na tentativa de introduzir durante estas reflexões, debates que toquem em questões como proselitismo, fundamentalismo religioso, diversidade religiosa, dia da intolerância religiosa no Brasil (o que fazer?), e temáticas outras que permeiem estas discussões, ou;

b) Manuseada através de alguma plataforma digital de Educação à Distância como um material pedagógico de algum curso da área de humanas realizado à distância ou semipresencial como forma de vir a contribuir no processo de formação desse/dessa docente.

Para tanto, a nossa parceria com a direção e o corpo docente das instituições interessadas, é fundamental para que de fato, a proposta seja viabilizada a partir do espaço seja físico ou digital cedido na perspectiva de fazermos com que o ambiente escolar seja um meio de combate à intolerância e de respeito às diversas experiências do sagrado encontradas no cotidiano educacional.

4.3 Justificativa

4.3.1 Pensando sobre a “Religião pública”

O espaço escolar em sua diversidade de relações abrange várias questões que devem por sua vez, serem tocadas e refletidas. É neste mesmo espaço que os saberes em consonância com o cotidiano para além dos muros, são construídos em parcerias com todas e todos aqueles(as) que são agentes da educação. Dentre outras preocupações, a questão religiosa é uma constante dentro das temáticas que cercam o dia a dia das salas de aula, pois trata-se de um elemento que, no mínimo, compõe o indivíduo seja através da sua negação ou da sua afirmação.

Os discursos religiosos perpassam e passeiam entre corpo docente, discente e funcionários (as), seja através dos símbolos, de frases, costumes, ditados, ritos particulares, utensílios pessoais utilizados, imagens expostas, ou em falas compreendidas como orientações de padrões morais de civilidade. Ou seja, o/a religioso (a), não encontra-se à margem, mas no centro de situações do cotidiano e que precisam ser vistas como pontos centrais de sociabilidades e debates.

Desta forma, seja em menor ou maior grau, os saberes construídos nesses espaços educacionais também confluem com tais práticas individuais que dinamicamente transbordam para o coletivo. É um movimento elástico propiciado pelo o que a própria educação possibilita partindo do seu caráter pluridimensional e sugestivo no que diz respeito à diversidade do “saber ser”. Evidencia-se cotidianamente que nenhum conhecimento é construído de maneira isolada na ação pedagógica, pois com base em Tardiff (2002), o saber é plural, é amálgamo, e é na sala de aula que esses conhecimentos podem ser retraduzidos no processo de ensino-aprendizagem.

E é nesse contexto que o âmbito escolar situa-se de maneira imprescindível como um espaço de reflexão sobre o Ensino Religioso. Reconhecemos a presença da disciplina como parte também da construção de saberes de uma sociedade heterogênea em suas várias dimensões identitárias. Em consonância com Joanildo Burity (2015),

não é possível ignorar que a constatação da presença pública das religiões se revista de tantas possibilidades de contestação. Porque ela não simplesmente se dá, para qualquer um ver. Ela instaura uma nova cena, que perturba um imaginário político solidamente constituído, revelando não somente suas fraturas, mas também a multiplicidade (e portanto, a contingência) de caminhos por meio dos quais tal imaginário (o moderno ocidental) se constituiu.

Nesse sentido, sob mesma medida não podemos dar ao cenário escolar uma caráter descolado de toda essa “nova cena” apontada pelo autor com uma religião que não se faz nos muros do particular, mas se estabelece publicamente, trazendo a tona fraturas sociais e divergências de interesses, ou seja, indica movimentos complexos de (re) estruturas sociais. Mediante a esse emaranhado de conflitos postos publicamente, que por sua vez, devem ser encarados como dinâmicos, haja vista a confluência entre o particular e o coletivo, encontramos na educação uma via para darmos visibilidade a uma questão pública que permeou construções de sociedades compostas por sujeitos em seus contextos históricos.

Não há como negligenciar tal questão em território nacional. O Brasil, de acordo com o trabalho realizado pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV) com o título *Novo Mapa das Religiões (2011)*²² em termos de religiosidade no ranking de 156 países, estávamos com 50% de nossa população frequentando cultos religiosos e em 60º lugar entre os que possui uma população de 89% a considerar a religião como fundamental para vida. No último censo de 2010 realizado pelo IBGE, o campo religioso passou por outras novas mudanças apontadas por Ricardo Mariano em suas análises realizadas em 2013. De acordo com o autor, este último levantamento de dados apontou um aparecimento de religiosos para além dos cristãos católicos, antes não evidenciados em termos de visibilidade,

depois dos espíritas, as Testemunhas de Jeová, com 1.393.208 adeptos, se destacam numericamente, resultado de seu intenso proselitismo. Em seguida, aparecem Umbanda e Candomblé, que, somados, permaneceram com parcos 0,3% da população, não obstante sua forte presença no imaginário social e sua elevada clientela de consulentes. A demonização pentecostal contra os cultos afro-brasileiros, por certo, exerceu algum impacto negativo sobre a expansão dessas religiões e, talvez, até sobre a autoidentificação religiosa de seus adeptos diante de tal discriminação, problema que resulta igualmente, mas por outras razões, de seu velho sincretismo com o catolicismo. Depois de ter perdido 144.097 adeptos (26,6%) entre 1991 e 2000, a Umbanda recuperou-se um pouco, passou para 407.331 adeptos em 2010 ao ganhar 9.910 novos integrantes. O candomblé dilatou o crescimento da década anterior: foi de 118.105 para 167.363 adeptos, expansão de 29,4% (MARIANO, 2013, p. 122).

No mesmo compasso, outros grupos religiosos como budistas, hinduístas, messiânicos, dentre outras tradições perderam seus adeptos, sobretudo devido ao movimento dos “sem religião” no Brasil, quintuplicando de quantidade entre os anos de 1980 e 2010. Tal como em um movimento paralelo,

de 2000 a 2010, os evangélicos cresceram cinco vezes a mais do que a população brasileira: 61,4% contra 12,3%. Com isso, ampliaram seu rebanho em 16 milhões de adeptos, saltando de 26,2 para 42,3 milhões, compostos por 7,7 milhões de evangélicos de missão (4% da população), 25,4 milhões de pentecostais (13,3%) e 9,2 milhões de evangélicos não determinados (4,8%). Os *evangélicos de missão* cresceram 10,8%, bem menos do que a cifra de 58,1% que obtiveram na década anterior. Os pentecostais cresceram apenas 44%, expansão que não chega nem à metade das obtidas nos dois decênios anteriores,

²²O objetivo do trabalho foi em levantar dados inéditos estatísticos sobre a diversidade religiosa no país

dado que passaram para 8,8 milhões em 1991 (aumento de 111,7%) e para 17,7 milhões em 2000 (115,4%) (MARIANO, 2013, p. 124).

Percebemos através desses dados que o Brasil ainda é sumariamente cristão nos seus mais diversos seguimentos, todavia ainda que o nosso contexto nos aponte uma possível homogeneidade em termos religiosos, há que se lembrar de que devido aos longos anos de subserviência do país ao cristianismo católico presente do nascer ao morrer do brasileiro, o processo de não mais reconhecimento neste seguimento é um processo de longa duração. A “alma católica” até então presente nas datas comemorativas, nos feriados festivos, nos símbolos cristãos em repartições públicas, da invocação ao deus cristão nos preâmbulos constitucionais, dentre outras indicações da presença do catolicismo lado a lado ao Estado brasileiro ainda é uma memória em efervescência.

De todo modo, é imprescindível não nos atermos ao cenário das religiões quando sabemos que o religioso no Brasil em tempo algum esteve ausente dos processos políticos decisivos principalmente ao que diz respeito à secularização e a laicização do Estado brasileiro. Ainda que os dados nos apontem caminhos de ora diminuição ora aumento de religiosos conforme os seus seguimentos, podemos refletir que de toda a forma a religião e a religiosidade é um sintoma presente no país da importância dada ao que é de crença e fé no cotidiano brasileiro. Ou seja, são visões religiosas e mais ainda, cristianizadas de mundo que demarcam em muito, posicionamentos que vão do individual ao coletivo no Brasil.

Assim consideramos que, o processo de regulamentação do Ensino Religioso sendo também parte de toda essa “cena da religião pública”, se faz necessário para” (BURITY, 2015, p. 90): interrogarmo-nos sobre a emergência pública de discutirmos tal questão demandada pelos os que próprio compõem a composição dessa cena com seus atores, scripts e cenários, tanto quanto as tecnologias que a capturam e difundem (por exemplo, as velhas e novas mídias). Ou seja, trazendo para o campo educacional esta problemática, se apresenta de maneira fundamental a preocupação de historiadores(as) e dos Programas de Pós-graduação refletir sobre a educação religiosa no Brasil haja vista a sua série de equívocos e manobras para a sua regulamentação na legislação nacional através da operacionalização de religiosos no campo da política.

Desta forma, trazer a tona a temática e colocar o religioso no centro das análises tanto na construção identitária do país quanto de decisões políticas experienciadas no Brasil, é também

uma forma de combatermos a intolerância religiosa, em vista a um não silenciamentos quanto às ações religiosas no Brasil que muitas vezes passam despercebidas com ausências problematizações. Para isso, consideramos relevante levantarmos reflexões quanto a formação docente no estudos das religiões como um encaminhador de desconstrução de cristalizações proselitistas ao longo dos anos do país, impressos também em sala de aula. E para tanto, nos utilizaremos dos aparatos teórico-metodológico, sobretudo, da História para apontarmos caminhos e novas possibilidades de discussões sobre o debate religioso no espaço escolar.

4.3.2 Contribuições para a formação docente no estudo das religiões: possibilidades de combate à intolerância religiosa através do ensino

Importa-nos ressaltarmos o processo de ultrapassar as barreiras de intolerância e desigualdades no Brasil vem sendo previsto por lei na Constituição Federal, quanto no atual Plano Nacional de Educação-PNE, lei aprovada sob o nº 13.005 em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), como também dever do/da educador(a), agente nesse processo. No artigo 2º, inciso III do PNE está prevista a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual;” (BRASIL, 2014) além desse, o inciso X destaca a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014).

Para trabalhar em cima desta diversidade religiosa foi criada pelo governo federal a assessoria da política de Diversidade Religiosa. Este departamento é um afluente da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, instituída pela Portaria nº 92/2013-SDH/PR, de 25 de janeiro de 2013. Sua responsabilidade cabe ao planejamento e articulação de políticas voltadas para a defesa e a promoção da liberdade religiosa no Brasil, o enfrentamento do desrespeito e da intolerância religiosa e a promoção da laicidade do Estado dentro do Comitê Nacional da Diversidade Religiosa, previstas no Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (2010) para reconhecimento das diferenças, superação da intolerância e promoção da diversidade religiosa em qualquer espaço, principalmente o público.

Partindo desse cenário mais recente, reconhecemos uma longa trajetória no país de uma determinada disposição em âmbito federal de medidas para combate à intolerância religiosa no Brasil. Desde os anos de 1990 percebe-se um movimento histórico-cultural por nome

multiculturalismo como alternativa de transformação a educação. De modo geral, este termo refere-se e defende:

uma educação para todos que respeite a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando os estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo (GADOTTI, 2002, p. 311).

Para Gadotti (2002) essa relação escola-sociedade apoiada sobre preceitos e conceitos que negam um sistema de desigualdades, para ao contrário disto, valorizar a pessoa como singular dentro das suas diferenças e assim também reconhece o outro reconhece não enquadrado dentro de padrões são os traçados de uma educação pós-moderna que leva em conta a diversidade cultural e, portanto, uma educação multicultural. Para efetivação desse multiculturalismo, algumas iniciativas foram e estão em andamento por iniciativa do governo federal como cursos e livros²³. A escola nesse processo é o melhor canal de desenvolvimento do indivíduo inserido na sociedade. O ensino sobre o respeito, a boa convivência e o diálogo devem ser a base dessa complexa relação de coexistência dinamizado pelo aprender e o ensinar.

Estes preceitos estão presentes não só nas leis que conduzem a educação, como também expressos em Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de instituições de ensino, em que, normalmente, a formação de cidadãos(ãs) autônomos(mas), conscientes, plurais, capazes de lidar com a diversidade é uma constante. Entretanto, no momento de elaborar estratégias de erradicação da discriminação e promover projetos educacionais para reflexões que tangenciem a diversidade, algumas dificuldades são encontradas como tensões entre perspectivas principalmente ao que se pensa acerca da questão religiosa no espaço escolar.

²³Destacamos o “‘I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana’ lançado em 2012 (BRASIL, 2013). O Plano é uma iniciativa de coordenação e planejamento das ações do Governo Federal e foi organizado sob a orientação da SEPPIR 25em parceria com mais dez órgãos federais. O mapa de ações e metas contém três quadros de iniciativas e metas: 1) Garantia de Direitos, 2)Territorialidade e Cultura e 3) Inclusão Social e Desenvolvimento Sustentável. Em 2014 chegou às escolas públicas o livro Síntese da *Coleção História Geral da África* (2013) e *Cultura Africana e afro-brasileira na Educação Infantil* (2013). Ambos foram elaborados em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) no Brasil e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (LOPES, 2015, p.54).

Este espaço é, sobretudo, tensionado, quando se faz da escola um ambiente de coerção e de modelamento moral partindo de princípios religiosos. É necessário sempre nos lembrarmos de que a orientação de cunho espiritual possui um viés cultural de responsabilidade da família, que já segue a sua tradição (e quando segue) inserindo a criança e o adolescente no processo dessa iniciação da crença específica para viver a dimensão comunitária e religiosa. Não é função institucional trazer para o centro dos debates a fé e a crença deste alunado. O que se deve e pode ser feito são instrumentalizações de conteúdos que venham lhe trazer reflexões sobre as diversas experiências humanas no tempo e espaço na tentativa de levá-los(las) a compreensões acerca de uma realidade diversa religiosamente falando e que sua postura diante disto deve ser de reconhecimento do outro a partir do respeito.

Mediante a estas reflexões, isto diretamente desemboca no estabelecimento da presença da disciplina de Ensino Religioso na educação pública do país que a partir de todo um aparato político e jurídico operacionalizado por grupos religiosos, conquistou seu espaço como uma canal pedagógico de inserção do debate religioso a partir de uma sistematização curricular desde os anos 90. Contudo, para além de toda a preocupação para fortalecer o caráter pluralista deste formato de ensino de maneira a ser legítimo como parte do sistema educacional público, a formação docente foi o ponto primordial para este movimento ocorrer. Haja vista, todas as reformulações epistemológicas no campo religioso ao tratar sobre o “sagrado” e o reposicionamento, sobretudo, da Igreja Católica diante ao contexto que se permitiu em dialogar com outras tradições religiosas por escolhas políticas.

Santa Catarina foi o primeiro estado a dar maior forma às discussões sobre a necessidade de um curso em nível superior para habilitar os professores de Educação Religiosa em 1970. Em 1972, o CIER (Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa) encaminhou o primeiro projeto de Curso de Licenciatura de 1º grau em Educação Religiosa Escolar ao Conselho Federal de Educação. Com autorização negada em razão de interpretação de texto de lei, outras tentativas em nível estadual aconteceram nos anos de 1973 e de forma mais intensa entre os anos de 1985 a 1990.

Com o passar dos anos, outros estados da federação também apresentaram interesses neste objetivo e foram elaborando seus Cursos de Licenciatura em Ensino Religioso e/ou buscando o reconhecimento de cursos já em andamento (como por exemplo, o Estado do Pará), mediante

adequações à legislação em vigor. Quando a LDBEN n. 9.394/96 foi promulgada, dois anos após o CNE (Conselho Nacional de Educação), a partir da Resolução 02/98, instituiu em suas Diretrizes para o Ensino Fundamental a Educação Religiosa, na forma da nova redação do artigo 33 (Lei n. 9475), como área do conhecimento. Neste sentido, de acordo com a legislação nacional (LDBEN n. 9.394/96, art.72) para as demais áreas do conhecimento, a formação de docentes para a disciplina de Ensino Religioso, indubitavelmente deveria passar pela formação em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.

Assim estando em termos jurídicos regulamente o Ensino Religioso na educação pública, após a elaboração dos PCNER, o FONAPER encaminhou-se no sentido de lançar estudos temáticos embasado em uma série de seminários e encontros entre educadores e educadoras desta disciplina como uma alternativa de ensinar a formação de docentes desta área, preparando-os para o que o documento propunha para as salas de aulas do Brasil. Sobre este ritmo, lançou em 2000 o caderno temático nº 1: Ensino Religioso - Referencial Curricular do Ensino Religioso para a Proposta Pedagógica da Escola que consistia em propostas pedagógicas para o Ensino Fundamental a fim de atender as orientações dos PCNER e orientar os professores da disciplina (FONAPER, 2000). No ano seguinte, outras organizações foram produzidas sendo publicado o Caderno Temático nº 02: Culturas e Tradições Religiosas, um dos eixos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER).

Com total e direta participação do FONAPER neste processo de construção de uma identidade para esse/essa docente, o material foi elaborado por dois consultores da entidade: Edivaldo José Bortoleto e Luiz Alberto Souza Alves. O primeiro analisa em seu artigo **Culturas e Tradições Religiosas**, sobre caminhos de diálogo no campo das culturas e das tradições religiosas, na perspectiva de construir pressupostos para essas aberturas. Enquanto o segundo autor, no texto **Cultura e Religião** aborda uma análise mais conceitual sobre a relação entre religião e poder, a religiosidade do ocidente e do oriente e a religiosidade em uma temporalidade recente.

Prosseguindo com o processo de estar no direcionamento desta formação docente, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em um relatório do seu setor de Ensino enviou para o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso em março de 1997, com uma

listagem cursos de especialização presenciais encontrados por todo o Brasil e de Educação a Distância. Segundo Meslin e Junqueira (2008, p. 84):

no levantamento de 2008, constatou-se que, dos 24 cursos presenciais, quatorze possuem na denominação do curso Ciências da Religião ou algum detalhamento como ênfase no ensino religioso, e os outros dez explicitam como Metodologia do Ensino Religioso. A questão de explicitar a área das Ciências da Religião é com certeza o resultado de uma relação que está sendo ampliada de ligação do ensino com a sua área do conhecimento. Dos cinco cursos da modalidade de EAD, todos mantiveram a questão de Metodologia do Ensino Religioso.

Partindo desse quadro de formação intensiva por parte da(s) Ciência(s) da Religião e de todo esse interesse do mundo contemporâneo cada vez mais globalizado em suas relações econômicas, o “sagrado” deixa de ser encarado como um fato isolado, mas interpretado como também um espaço de mudanças sociopolíticas. Assim, como forma de contribuir neste processo em que o licenciado seja na(s) Ciência(s), ou em outra área das Ciências Humanas e Sociais, consideramos primordial que o docente que ministrará o Ensino Religioso, deva ser centro também de preocupação dos Programas de Pós-graduação ao que tange a educação, e sobretudo, ao ensino de História haja vista sua relação com a Teologia ser um problema que cabe ao próprio historiador(a) resolver, segundo Certeau (2007).

Neste sentido, consideramos pertinente darmos a este/esta profissional centralidade em discussões também do âmbito da História, pois se trata de uma questão abrangente que se refere também ao contexto escolar público relacionado à religião, assim como também remete-se ao papel do Estado na garantia do direito à educação baseada nas humanidades que logo refletirá na sua qualidade de ensino. Conforme Tello e Mainardes (2015, p. 44) Políticas Docentes tem imbricações a um complexo entrelaçamento de múltiplas interferências construídas socialmente por diversos atores e interesses, bem como pela disputa de poderes. Complementam ainda fazendo uma analogia de estas políticas serem como um tecido, no qual, quanto mais entendemos, mais percebemos a multiplicidade e a complexidade dos componentes que as constituem.

A prosseguir com o viés analítico de Tello e Mainardes (2015), destacam que, no Brasil, o Plano de Desenvolvimento da Educação prioriza a execução de metas e resultados, sobretudo no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Ainda mencionam uma questão

fundamental: o relatório do Banco Mundial sobre o Brasil. Neste, de maneira categorica aponta uma característica do país quando se pensa sobre o campo educacional: “para a educação falta uma orientação centrada nos resultados, incentivo financeiro aos professores e avaliação de do desempenho docente” (BANCO MUNDIAL, 2003 a, 2003b apud TELLO E MAINARDES, 2015, p.47).

Trazendo esta negligência e ineficiência do aparelho estatal na oferta de formação ao docente na abrangência de sua prática, e pensando na concentração que instituições confessionais tem se apropriado dos debates religiosos em sala de aula, propomos esta proposta pedagógica como forma de não se sobrepor às demais tentativas outras de ensinar a formação continuada de professores e professoras, mas tem-se o objetivo de somar neste panorama. Haja vista, acreditarmos que a prática docente deve ser incentivada em seu sentido diverso e de totalidade, reconhecendo em cada aluno e aluna, um potencial agente construtor de alteridades, alterando cenas de intolerâncias a grupos majoritariamente marginalizados ou silenciados em decorrência de suas práticas religiosas. Sobretudo, porque os temas religiosos são complexos em si e muito mais em seu tratamento na pluralidade e diversidade da sala de aula. Deste modo,

isso requer do educador um aprofundamento mais apurado, pois é nas relações do conhecimento religioso próprio com o conhecimento religioso do outro que o educando vai se sensibilizando para o mistério, compreendendo o sentido da vida e da vida além-morte, elaborada pelas Tradições Religiosas. É um conhecimento que constrói significados: é disciplina cujo conhecimento constrói significados, a partir das relações que o educando estabelece no entendimento do fenômeno religioso. E essa construção vai se arquitetando pela observação do que constata, pela reflexão do que se observa e pela informação sobre o que se reflete. (JUNQUEIRA, NASCIMENTO, 2013, p. 246).

Posto isto, é imprescindível não nos atermos para as tensões e a disputa pelo domínio e direcionamento do Ensino Religioso na escola pública, que por sua vez, permanecem presentes e intensas no cenário nacional, mesmo que os grupos interessados tenham buscado mudanças como forma de legitimar esta disciplina no campo educacional. A questão está evidente e merece discussão e análise ampla entre todos os envolvidos: o Estado, a Escola, a Sociedade, a Academia e todas as manifestações religiosas.

4.4 Objetivos

4.4.1 Geral:

Contribuir na formação docente com a reflexão acerca ao que tange diversidade religiosa no espaço escolar e suas implicações.

4.4.2 Específicos:

- Compreender as variações sobre os conceitos de “religião”;
- Analisar o processo de construção da laicidade do Estado brasileiro;
- Entender os embates político-religiosos no campo da educação;
- Conhecer metodologias de ensino mediante a um espaço escolar plural.

4.5 Eixos:

4.5.1 Mobilizadores:

- a) Em tempos de uma “religião pública”
- b) Uma “laicidade a lá brasileira”!
- c) Campo da educação: neutro? Laico? Ou religioso?
- d) Diversidade religiosa em sala de aula: caminhos metodológicos de ação. Você sabe o que fazer?

4.5.2 Eixos temáticos:

- a) Conceitos de secularização e religião
- b) Conceitos de laicidade
- c) Relações entre o campo educacional, religioso e político
- d) Caminhos teóricos e metodológicos para o respeito a diversidade religiosa no espaço escolar.

4.7 Debate teórico e metodológico estruturante da proposta:

Decisivamente a operacionalidade de estudos sobre religiões ainda é marcada por esse movimento de sempre vivenciar ritos, liturgias, falas, e práticas. Isto seria um ato de trazer à lembrança para não esquecer, com base no conceito de Ricouer (2010), quando caracteriza memória como a própria luta contra o esquecimento. A dinamicidade provocada entre o esquecer e o lembrar, constrói possibilidades outras de formulação de imagens para utilizações futuras

principalmente experienciadas coletivamente. Seria o que Halbwachs (2006) compreende como a “negociação da memória”:

para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum (HOLBWACHS, 2006, p. 12 APUD POLACK, 1989, p.4).

A construção desta memória está intrinsecamente associada às compreensões de tempo histórico fundamentalmente a partir do XIX, pois

o Estado, sem a intervenção da Igreja, permaneceu como o principal agente histórico, visto agora como o condutor da sociedade ao estágio de civilização. Abandonou-se a identificação dos Tempos Antigos com o tempo bíblico da criação e o predomínio do sagrado na História (Parâmetro Curricular Nacional de História, 1996, p. 21).

Marc Bloch e Lucien Febvre e, posteriormente, Braudel com a revolução historiográfica dos Annales, nos apresentou a indagações sobre o próprio conceito de tempo que não mais seriam compatíveis com a aceitação impensada de eventos sequenciados a partir de cortes e rupturas apenas, ou seja,

antes mesmo de Braudel formular a sua original teoria dos tempos múltiplos (...), o tempo da história já não mais se reduzia à pura e simples cronologia ou mesmo a periodizações esquemáticas de historiadores metódicos” (LOPES, 2008, p. 93 APUD SANTOS, 2008, p. 308).

A problematização do tempo cronológico da história é uma das mais precisas e diretas interferências dentro dos estudos da história religiosa. Primeiro porque, para além de uma história eurocêntrica, temos uma história cristocêntrica (SCHIMDTH, 1994). Assim, cristalizada por uma História sob estas duas concepções, reverberou-se como natural a sua visão divina e determinante para a toda uma humanidade “antes (a.C) e depois de Cristo (d.C)”. Diante disto, sem dúvida, nenhum evento teve consequências tão decisivas para a escrita da história como o nascimento de Jesus que, ao retirarem a sua voz da perspectiva histórica, obscureceu o pensar sobre toda a tradição judaico-cristã, tradição esta, que por sua vez, é a majoritária na cultural ocidental. Portanto, perante a uma Europa moderna ocidental sumariamente cristã,

ainda que isto seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre

dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizam em função de problemáticas impostas por uma situação. Elas são conformadas por premissas, quer dizer, por “modelos” de interpretação ligados a uma situação presente do cristianismo (CERTEAU, 2007, p. 34).

Partindo desta perspectiva, a negação dos sujeitos históricos contrariou a própria História, no que tange às particularidades que o seu olhar possibilita, sobretudo, a partir, no movimento que vai do particular para o geral. A leitura braudeliana em muito contribuiu para que, através deste movimento, consigamos enxergar a ausência de uma uniformização cultural, econômica e política dentro de um determinado grupo, os quais são preconizados principalmente pelas ideologias fundamentalistas religiosas. A recusa de Braudel por uma simplificada homogeneização cultural nos encaminha a compreensões sobre as quais a história e a teologia desde a modernidade tem por desafio interno.

As chances de equívocos e leituras obscurecidas no que concerne estudos religiosos, limitada apenas ao que tange os limites da teologia sem a presença interdisciplinar de outras áreas do conhecimento, são grandes. Neste sentido, a historicização no que diz respeito à religião é fundamental, pois anula os rótulos de doutrina ou superstição. Para haver a separação destas duas tendências, a luta do campo religioso dentro da História passou por algumas espirais que até então ainda permanecem quando se trata de religião e religiosidades. Destacamos nesse processo alguns estudiosos do final do XIX para a virada do XX como principais para o “trazer à tona” sobre tais questões que permeiam a religião e a vida do religioso quando colocados como pontos centrais de alguns debates. De Durkheim à Van der Leeuw, passando por Eliade, as religiões também passaram a ser compreendidas como ocupando lugares importantes nos conflitos sociais, conforme Pires (2009) e Gomes (2000) nos apontam.

Partindo disto, dois caminhos se abriram para os estudos religiosos e sobre as religiões: para um campo autônomo a partir de uma visão eliadeana²⁴ de compreender que o sagrado por não fazer parte deste plano não deveria ser compreendido de forma racionalizada, e um campo em que o religioso seria lido enquanto o produto de uma equação “sociedade mais cultura”, que

²⁴Preocupada com as origens e os períodos mais antigos das religiões, seu método era voltado para determinar a precisão dos textos religiosos, comparar os discursos sagrados e comparar as próprias religiões por meio de seus mitos, ritos, símbolos e instituições (ALBUQUERQUE, 2003, p.59).

assim resultaria o que poderíamos entender enquanto expressão religiosa. Além de que Camurça ainda destaca com o modelo de análise apoiado sobre a

perspectiva empírica de cunho sociológico com uma reflexão (filosófica) crítica em torno do papel da religião na modernidade, e com uma reflexão (teológica), que se concentra na perspectiva do diálogo e da tolerância entre religiões, exigência básica da modernidade (2008, p. 146).

Seguindo as variáveis nas análises sobre estudos religiosos, nos deparamos com o pensamento de Usarski (2001), e compreendemos que exista a necessidade de uma renovação nas metodologias comumente utilizadas nas análises sobre os estudos das religiões. Muito mais tem-se centrando no movimento do/da pesquisador(a) em eleger recortes operativos (rito, ética, experiência religiosa, etc) para então estabelecer padrões formais de comparação estruturais sem considerar as singularidades de cada religião.

Partindo desta preocupação do autor, e reconhecendo da mesma forma, que de certo modo a História Social e Cultural no Brasil tem se mostrado de maneira ausente nos debates sobre as práticas religiosas, nos apoiamos sobre Dreher (2001) em buscar compreender tal temática a partir da centralidade da História assim como da fenomenologia da religião. Ou seja, inserir de mais presente o debate historiográfico não como auxiliar e sim como via central de análise dos estudos sobre as práticas e discursos religiosos tem por maior nosso interesse na aplicabilidade do método.

Nessa mesma perspectiva Diniz e outros (2010) no texto “Laicidade e Ensino Religioso no Brasil”, apresentam uma terceira proposta de modelo o Ensino Religioso, sendo o da História das Religiões cujo é assumir a religião como fenômeno sociológico das culturas. Como defesa da autora e dos demais, este componente é secular, devendo ser ministrado por professores de sociologia, filosofia, e outras áreas humanas (JUNQUEIRA, NASCIMENTO, 2013). Ou seja, as chances de equívocos e leituras obscurecidas no que concerne aos estudos das religiões, limitada apenas ao que tange os limites da Teologia sem a presença interdisciplinar de outras áreas do conhecimento, são grandes. Neste sentido, a historicização no que diz respeito à religião é fundamental, pois anula os rótulos de doutrina ou superstição.

Nesse sentido, nos apoiamos também sobre Chevitarese e Cornelli (2003), com a suas leituras sob a óptica do multiculturalismo como uma via pós-moderna para a abrangência dessas

discussões, no sentido de trazer para os estudos religiosos, a própria História das Religiões, a antropologia, a arqueologia, a sociologia e a filosofia. Com base em Albuquerque (2011), a *experimentação comparativista* das religiões, partindo de um olhar historicizado e antropológico sobre alteridade e diversidade, deve ser acompanhada por seus conceitos e métodos. Ou seja, é na apresentação de uma amplitude do “sagrado” que as possibilidades de um entendimento do alunado - a partir dos saberes humanísticos já por hora discutidos em sala de aula- torna-se possível para construir compreensões acerca de uma pluralidade religiosa entre as mais diversas experiências humanas no tempo e no espaço.

A interdisciplinaridade cabe aqui como um suporte a mais na compreensão deste religioso, que não apenas se resume a um produto do meio social, político-econômico, ou que suas falas e feitos sejam resultados de uma equação meramente de uma circunstância cultural,

mas sim resultados de uma experiência transcendente, cuja especificidade está no fato desta assumir um certo grau de autonomia perante as estruturas sociais (PIRES, 2009, p. 5).

A capacitação deste profissional possibilita um processo de ensino/aprendizagem com um aspecto problematizador muito mais aprofundado no que tange a presença permanente desta temática nos Parâmetros Nacionais Curriculares de História, que em seu cotidiano escolar ora é silenciado, ora é encarado apenas como resíduo cultural de uma dada sociedade, minimizando, portanto, o seu caráter fortemente político. Desta maneira, é importante que o/a educando(a) compreenda, para além das imaterialidades que constroem a religiosidade, que muito mais nos cabe entender sobre a prática e o discurso substanciado pelo conhecimento de “si” e do “outro” e da dinâmica concepção entre *memória* e *esquecimento* de determinado grupo religioso analisado, do que a fé que este deposita no chamado “sagrado”, no “*fenômeno religioso*” deste sagrado e, mais especificamente, no *Transcendente* como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, elaborados pelo FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso) em 1997, quando aponta que:

assim, o conhecimento religioso, enquanto sistematização de uma das dimensões de relação do ser humano com a realidade Transcendental, está ao lado de outros que, articulados, explicam o significado da existência humana (Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Religioso, 1997).

Para tanto, a inserção desta temática nos espaços educacionais não poderia ser simplesmente lançada, reproduzindo assim, por ato contínuo, o que muito já se discute a respeito da temática nestes espaços a partir de um discurso que, em tese, deveria ser despido de qualquer proselitismo, mas que em sua externalização e prática cotidiana escolar, mantém a análise do religioso fora de qualquer perspectiva histórica, isto por falta fundamentalmente de um suporte teórico-metodológico que este educador possa ter acesso e, assim, conduzir tal debate.

É para eficácia da proposta, partimos da ideia central de eu é preciso educar-se para também aprender a educar, pois educando também nos educamos, portanto nos utilizaremos de rodas de debates e outras ações pedagógicas que põe em prática todo o aporte teórico-metodológico utilizado para pensar a questão e assim alcançarmos o êxito na execução do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi possível de traçarmos um histórico de responsabilidades pela solução dos conflitos sociais, sejam eles de ordem política, econômica ou cultural, atribuída à educação. Problematizarmos a história da educação no Brasil nos aponta que sumariamente o religioso esteve presente em seu processo de sistematização. A Igreja Católica fundamentalmente, muitas vezes, atuou de maneira decisiva na escola pública para a manutenção da ordem social, mesmo após o período Republicano, que instituiu a separação entre o Estado e a Igreja, adotando um tipo de princípio de laicidade.

Partindo desta questão central, esta pesquisa seguiu caminhos de análises que perpassaram as contradições políticas para a manutenção do Ensino Religioso na escola pública brasileira, apesar de todos os arranjos políticos invocados por lei nas determinações de n. 9.475/97, que alterou o artigo 33 da LDB de 1996. Para início do debate nos foi primordial atravessarmos por debates já inaugurados sobre o processo de secularização e laicização dos Estados Nacionais, sobretudo, através do campo educacional que ensejou pensamentos laicistas em disputas com religiosos na tentativa de ocupar este espaço como uma via de canalizar seus ideias. A retomada ao século XIX demarcou nossa discussão na perspectiva de nos atermos para um momento categórico que motivou esta pesquisa: o estabelecimento da laicidade estatal e do ensino leigo no Brasil ambos possibilitados pela separação entre Igreja Católica e Estado brasileiro.

Retornarmos à Modernidade nos permitiu apontarmos como este “desencantamento” do mundo moderno ocidental muito mais se apresenta como uma construção analítica e projeto de sociedade europeia, do que propriamente uma efetivação prática e visível no Ocidente. A presença da religião e do religioso foi marcante em todo esse processo de lutas por enfraquecimento de forças das hierarquias eclesiásticas frente a outros grupos tendo em vista outros interesses. Deste modo, perpassando por um leque de discussões conceituais acerca do processo de secularização e laicização, pudemos apresentar sob o mesmo compasso a construção dos Estados Nacionais que também acompanharam todo este processo de construção de suas identidades apoiados sobre os pilares seculares da Modernidade com a permanência desse religioso no mesmo campo político.

A luta da Igreja Católica marcando em todos esses processos políticos, com o apoio de alguns outros seguimentos cristãos em favor da manutenção do Ensino Religioso na educação pública, pode ser justificada pelo fato de quase 90% da população brasileira se denominar cristã. Em uma sociedade democrática, a luta pela hegemonia é legítima. É compreensível a atuação de forças políticas para garantir um espaço escolar no ordenamento curricular da educação básica brasileira, pois acreditamos indubitavelmente que currículo é um campo de poder e de disputas. Todavia, mesmo a considerar estas lutas como parte de uma dinâmica e de um movimento dialético, as análises tiveram como objetivo evidenciar os interesses desses grupos que defendem a permanência do Ensino Religioso na escola pública, e como esses interesses são administrados pelo Estado brasileiro em toda sua trajetória desde o período republicano.

Observarmos uma suposta neutralidade do Estado democrático nos assuntos religiosos foi uma centralidade nestas linhas, tendo em vista a presença do religioso na tomada de decisões a partir de medidas que em muitas vezes mudava toda a estrutura da conjuntura política na preservação dos seus interesses. Deste modo, demos prosseguimento à pesquisa apontando como constitucionalmente e caminhos legislativos a Igreja Católica traçou seus interesses a partir de grupos representativos como a CNBB e o FONAPER na luta pela regulamentação do Ensino Religioso e na formação desses e dessas profissionais que ministrariam esta disciplina no campo da educação pública.

Nesta via de compreensão demonstramos o quanto o Estado brasileiro tentou se desvencilhar de uma responsabilidade em administrar os debates religiosos em sala de aula despidos de proselitismo, quando por vários momentos, deu aberturas jurídicas e políticas desses

grupos religiosos executarem seus anseios. Assim, com base nestas contradições e desencontros nos princípios da laicidade no Brasil, foi por nós apresentado uma proposta teórico-metodológica para formação docente com o objetivo de trazer a discussão para o centro do olhar da História como forma de contribuir no cotidiano escolar desse/dessa docente para uma educação de qualidade que não se encerre na intolerância religiosa.

Posto isto, diante de algumas constatações, concluímos a pesquisa sem a pretensão de torná-la conclusiva. Ao contrário disto, a problemática acerca do Ensino Religioso na escola pública brasileira requer ainda muitos outros olhares, sobretudo, interdisciplinares principalmente acerca das Ciências Humanas. Portanto, não apenas algumas ausências apontadas neste texto como outras também surgirão no movimento da História, poderão deflagrar futuras investigações, movidas pelo antagonismo histórico entre os grupos que defendem a permanência do Ensino Religioso e os que se opõem a ele, em defesa da laicidade do ensino público.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.L.P. ;TELLO,C. Consolidando o campo da investigação da política educacional (apresentação). In: TELLO, C.;ALMEIDA, M.L.P. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa educacional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

A NOVA LEI de Ensino Religioso. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997. Voto do relator.

ABUD, Kátia Maria. **A guardiã das tradições: a História e seu código curricular**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Editora UFPR.

ALBUQUERQUE, Eduardo Basto de. Distinções no campo de estudos da religião e da história. In: GUERRIERO, Silas (Org.). **O estudo das religiões, desafios contemporâneos**. São Paulo: Paulinas, 2003.

ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**; tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1989.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo, 1993. 369p. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Humanas da USP.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Palo: Ed. Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BLUMENBERG, Hans. 1983. **The legitimacy of the modern age**. Cambridge, Mass.; London: MIT

BONETI, L.W. A inclusão social como objetivo das políticas educacionais no Brasil: significados e contradições. In: ENS, R.T. VILLAS BÔAS, L. BEHRENS, M.A. (org.) **Espaços Educacionais: das políticas docentes à profissionalização**. Curitiba: PUCPR, 2015.

BURITY, Joanildo. **Cultura Política Democrática e Atores Religiosos**. Relatório de pesquisa. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, mimeo, 1998.

BURITY, Joanildo. **Cultura Política Democrática e Atores Religiosos**. Relatório de pesquisa. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, mimeo, 1998.

BURITY, Joanildo A. 2001a. **Religião e política na fronteira: desinstitucionalização e deslocamento numa relação historicamente polêmica**, *Revista de Estudos da Religião*, n. 4. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv4_2001/t_burity.htm>.

BURITY, Joanildo. 2007b. **Trajetória da religião e da modernidade: a narrativa histórica de uma objeção**. Estudos de Sociologia (UFPE). Recife, v. 13, n. 1, p. 19-48.

BURITY, Joanildo. **Cultura Política Democrática e Atores Religiosos**. Relatório de pesquisa. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, mimeo, 1998.

BRASIL. **Lei n.9.394/96, de 20.12.1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, p.27.833-27.841, 23 dez. 1996.

_____. **Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 28 de maio. 2016.

_____. **Parecer 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer 05/2005 de 13 de dezembro de 2005. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 16 de jun. de 2016.

_____. **Parecer CNE/CP Nº: 02/2015**, aprovado em: 9/6/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Disponível em;

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015_pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 14 de junho de 2016.

_____. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2001);

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lex:** Diário Oficial da União, Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Lei n. 9.475, 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex:** Diário Oficial da União, Brasília, DF: 1997.

BRASIL. **Constituição (1891) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm

BRASIL . **Lei 9.475. 22 jul. 1997**. Brasília, DF, 1997.

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

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. LDBEN. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas – o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMURÇA, Marcelo. 2001. **Da "boa" e da "má vontade" para com a religião nos cientistas sociais da religião brasileiros**. *Religião & Sociedade*, v. 21, n. 1.

CASANOVA, José. 1994. **Public Religions in the Modern World**. Chicago, Chicago University.

CECCHETTI, Elcio. **A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

CERTAU, Michel de. **A escrita da História**. Trad. de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Amo Vogel. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CONSELHO Nacional De Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Resolução n. 2, 07 de abril de 1998. **Lex**: Diário Oficial da União, Brasília, DF: Seção 1, 15 de abril de 1998. p. 31.

CNBB. **O ensino religioso**. São Paulo, SP: Paulinas, 1988.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 1990, p.177-229.

CHEVITARESE, André Leonardo, Gabriele CORNELLI. **Judaísmo, Cristianismo, Helenismo**. Itu: Ottoni Editora, 2003.

COMTE, Auguste. **Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os pensadores).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 4 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. **Educação em Revista**, 17, p. 20-37, jun. 1993.

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

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. In: _____. Durkheim (Os pensadores). Seleção de textos: José Arthur Giannotti. 2ª Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano** / Mircea Eliade ; [tradução Rogério Fernandes]. – São Paulo: Martins Fontes, 1992. Título original: Le sacré et le profane.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FISCHMANN, Roseli. “**Escolas públicas e ensino religioso: subsídios para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto**”.

Comciência – revista digital, n. 56, julho de 2004. <http://www.comciencia.br>, capturado em 10/7/2004.

FÓRUM Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Estatuto do FONAPER**. Brasília, DF: FONAPER, 2000.

FÓRUM Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso**. 3. ed. São Paulo, SP: Ave Maria, 1998. p. 63.

FÓRUM Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Proposta para as Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores na Área do Ensino Religioso**. Brasília, DF: FONAPER. 1998. p. 35.

FUNARI, Pedro Paulo. Introdução. Identidades Fluídas. In: _____. (org) **Identidades Fluídas no judaísmo antigo e no cristianismo primitivo**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2010.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre produção e estrutura econômico-social e capitalista*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes. Identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

_____ e SILVA Marcos. **Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUIMBELLI, Emerson. **O fim da religião: dilemas da liberdade religiosa do Brasil e na França**. São Paulo: Attar Editorial, 2002.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GOMES, Francisco José Silva. **A religião como objeto da História**. In: LIMA, Lana L. da Gama et al. *História e Religião*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

ISRAEL, Jonathan. *A Revolution of the Mind* Princenton, Princenton, 2010. In _____. Leite, Edgard. **Perspectivas teóricas no estudo dos judaísmos do segundo templo**, 2011. Disponível em: <http://www.revistajesushistorico.ifcs.ufrj.br/arquivos6/Artigo%20Edgard%20Leite.pdf>

IZIDORO, José Luiz. **Diversidade étnico-cultural e identidades fluidas na construção das comunidades cristãs no contexto do cristianismo primitivo**. In _____. *Anais do II Encontro*

Nacional de História das Religiões e das Religiosidades. Revista Brasileira de História das Religiões – ANPUH Maringá (PR) v. 1, n. 3, 2009. ISSN 1983-2859.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Ensino Religioso: um histórico processo. In: Luís ALVES, Sérgio R. JUNQUEIRA (Org.). **Educação Religiosa: construção da identidade do ensino religioso e da pastoral escolar**. Curitiba: Champagnat, 2002. .

_____. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 159.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MENEGHETT, Rosa Gitana Krob; WASCHONICZ, Lílian Anna. **Ensino Religioso e Sua Relação Pedagógica**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Eduardo. Reforma da constituição de 1891. In: ABREU, Alzira Alves de (Coord). **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República - 1889-1930**. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – n. 9.394/96. Ministério da Educação e Desporto do Brasil. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

LEITE, Fábio de Carvalho. **O laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil**. Relig. soc. vol.31 no.1 Rio de Janeiro June 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872011000100003

LOPES, Marcos Antônio (org.). **Fernand Braudel: tempo e história**. Rio de Janeiro: FGV, 2008, 184p.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade**. Tese Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP: 1999.

MACLURE, Jocelyn; TAYLOR, Charles. **Laicidad y libertad de conciencia**. Madrid: Alianza Editorial, 2011.

MILOT, Micheline. **La laicidad**. Madrid: Editorial CCS, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen T. ; de ARAÚJO, Cinthia Monteiro; da COSTA, Warley (Orgs.). **Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X : FAPERJ, 2014.

MORENO, JC. **Revisitando o conceito de identidade nacional**. In: RODRIGUES, CC., LUCA, TR., and GUIMARÃES, V., orgs. **Identidades brasileiras: composições e recomposições** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, pp. 7-29. Desafios

Contemporâneos collection. ISBN 978-85-7983-515-5. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h5jt2/pdf/rodrigues-9788579835155-03.pdf>

NASCIMENTO, Sergio Luis do. **Relações sociais e Ensino Religioso**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

PIERUCCI, Antonio Flávio. 1996. Liberdade de cultos na sociedade de serviços: em defesa do consumidor religioso. *Novos Estudos Cebrap*, n. 44, p. 3-11, mar.

PIERUCCI, Antônio Flávio. (1998), “**Secularização em Max Weber: da contemporânea serventia de voltarmos a acessar aquele velho sentido**”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBCS*, 13 (37): 43-73, jun.

PINSKY, Jaime (Org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

PIRES, Tiago. **A especificidade do religioso: para uma história religiosa**. In____. Simpósio Nacional da Associação Brasileira de História das Religiões, 11, 2009. Goiânia: Campos II, UFG, 2009.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro: Vértice, 1989.

REPÚBLICA dos Estados Unidos do Brasil. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 16 de julho de 1934, In: BONAVIDES, P. AMARAL, R. **Textos Políticos da História do Brasil**, v. 8. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2010.

ROZA, L. da F. **A ideologia nas imagens fotográficas do livro didático de Ensino Religioso: descobrindo caminho**. Mogi das Cruzes: Universidade Braz Cubas, 2006. Dissertação de Mestrado em Semiótica, Tecnologia de Informação e Educação.

SANTOS, Lyndon de Araújo. **As outras faces do sagrado: protestantismo e cultura na primeira república brasileira**. São Luís: Edufma; São Paulo; Ed. ABHR, 2006.

SCAMPINI, José. **A Liberdade Religiosa nas Constituições Brasileiras**. Petrópolis: Vozes, 1978.

STIGAR, Roberto. **A construção do religioso na atual LDB**, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar%20/article/view/13289>

TELLO, C. MAINARDES, J. Políticas docentes na América Latina: entre o neoliberalismo e o pós-neoliberalismo. In: ENS, R.T. VILLAS BÔAS, L. BEHRENS, M.A. (org.) **Espaços Educacionais: das políticas docentes à profissionalização**. Curitiba: PUCPress, 2015

TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias. **Análise dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso nas escolas públicas**. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1248>

VALLARINO-BRACHO, Carmen. Laicidad y estado moderno: definiciones y procesos. **Cuestiones Políticas**, 21 (34), p. 157-173, jun. 2005.

WEBER, Max. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. In:_____. **Ensaio de sociologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002, p. 226-249.

ZIMERMANN, Roque. **Ensino religioso: uma grande mudança**. Brasília, DF: Câmara dos deputados, 1998.