Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro

Fabiano Taranto Pereira Rodrigues

História na escola:
Os desafios da tolerância religiosa

Monografia apresentada ao Departamento de História da PUC-Rio como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em História.

Orientadora:

Prof.ª Dr.ª Eunícia B. Barcelos Fernandes

Departamento de História

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, junho de 2016

Dedico esse estudo aos meus pais: José Manuel e Naide Lucia.

Obrigado por me levarem até aqui!

Agradecimentos

À minha família,

Aos meus pais, José Manuel e Naide Lucia por me apoiarem de todas as formas

À minha irmã Rafaela

À minha noiva, Mariana, por me ajudar nos momentos mais difíceis, por ser tudo na minha vida

À Socorro, simplesmente por tudo

Ao meu gato Obina

À Represa, por tantas vezes me dar paz

À toda equipe pedagógica do COEDUCAR, sem eles não estaria aqui.

Ao Luiz Câmara, que me ajudou tanto na minha vida acadêmica

Aos meus amigos, especialmente os que me acompanham desde a infância até hoje: Gabriel Salles, Gabriel Perrelli, Gabriel Souza, Karine, Matheus Yuri, Yasmin, Thaisa, Manoela.

Ao Renan, pelas conversas sobre História.

A todos os meus professores da universidade.

Aos funcionários do departamento de história, Cláudio, Moisés, Cleuza, Edna e Anair, por estarem sempre dispostos a ajudarem, e por aquele cafézinho

A todos os meus amigos da História na PUC-Rio, em especial, Lúcia, Mariana, José Luiz, Tânia, Henrique, Fabiana, Rhafaelle, Juliana, Letícia, Isabelle, Douglas, Ana Cláudia, Ana Carla, Eduarda e Luan

Aos professores que entrevistei para esse trabalho.

À todos os meus companheiros de GECEC, em especial à Marcelo Andrade e Pedro Teixeira por tanto me ajudarem nesse trabalho e à Marina e Luciana pelas risadas

À PUC-Rio, por ser a minha segunda casa durante esses 5 anos.

Ao PIBID, por ser a melhor experiência de aprendizagem que vivi nestes cinco anos; ao professor supervisor do projeto: Paulo; e aos colegas, que tanto engrandeceram a experiência

À Eunicia Fernandes, minha orientadora, pela paciência, carinho, respeito e liberdade de pensamento, por me encaminhar e estar sempre disposta ao diálogo.

Ao Ilmar Rohloff de Mattos, meu mestre, por ser professor, coordenador, amigo e um exemplo de generosidade e tolerância. Agradeço por tudo que aprendi nesses anos de PIBID e pela leitura crítica do trabalho.

Resumo

O presente trabalho se propõe a pensar a aula de História como adequada e propensa para problematizar e debater sob a perspectiva da tolerância religiosa. A aula de história é o local onde o ensino-aprendizagem se concretiza na sua mais clássica forma. Sendo assim, é importante identificar a existência do preconceito religioso na escola e como isso é visto pelos professores de história da escola básica.

Baseando-se nos conceitos de tolerância e cultura escolar, o presente trabalho buscou, através de um estudo de caso, feito em uma escola municipal do Rio de Janeiro, com base no ano de 2015, com entrevistas e análise de livros didáticos, identificar perspectivas e ações de agentes escolares sobre a intolerância religiosa, além de buscar propostas baseadas na percepção do campo de pesquisa.

Palavras-chave:

ENSINO DE HISTÓRIA- ESCOLA – RELIGIÃO- TOLERÂNCIA

Sumário:

1- Introdução.....6
2 - Capítulo 1: Estado, escola e tolerância: caminhos a pensar.....……20
2.1- Estado e religião: uma antiga relação.....20
2.1.1 Ensino e religião na Colônia.....21
2.1.2 Ensino e religião depois dos jesuítas: Império.....22
2.1.3 Ensino e religião na Primeira República.....24
2.1.4 Ensino religioso nos anos 30.....25
2.2 O conceito de tolerância 27
2.2.1 As origens do conceito 29
2.2.2 Impressões contemporâneas da tolerância 34
2.3. Cultura escolar 36
3- Capítulo 2: O campo de pesquisa e algumas considerações metodológicas...40
3.1 Entrevistas.....42
3.2 O livro didático.....46
4- Conclusão 56
4.1. Análise das entrevistas.....56
4.2 Análise do livro didático.....69
4.3 Considerações Finais…….....74
Fontes:…….....78
Bibliografia.....79
Anexos.....83
Anexo I –Termo de conssentimento.....83
Anexo II – Abertura de unidade do Livro Didático.....84
Anexo III –Sugestões de livros e filmes no LD.....85
Anexo IV- Seções das unidades.....86
Anexo V- Roteiro de entrevistas com os professores.....87
Anexo VI- Roteiro de entrevista com a diretora 88

1

Introdução

Meu interesse por pensar a escola como um espaço que vai além da apreensão de conhecimento científico *stricto sensu* se deu após a minha entrada na universidade, a partir do ano de 2013. Com o decorrer das aulas do Departamento de Educação, mais especificamente da disciplina "Educação e Sociedade" comecei a perceber que a escola precisa se articular com a sociedade onde está. A escola não se encontra em uma ilha ou em outra dimensão que constitua uma realidade paralela: ela faz parte de uma sociedade e deve estar em constante diálogo com o mundo ao seu redor.

Nesse mesmo ano passei a integrar um grupo de pesquisa, também no Departamento de Educação, o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura, o GECEC[1]. Nesse grupo de pesquisa, do qual faço parte até hoje, tive a oportunidade de pensar como a discriminação e as diversas formas de intolerância impactam no ambiente escolar, promovendo muitas vezes uma perpetuação de grupos dominantes na sociedade. A participação no grupo me fez refletir que devemos nos preocupar cada vez mais com uma educação para o pensamento, uma educação que propicie ao aluno refletir sobre seu mundo e sua experiência

Essa impressão foi aprofundada a partir da minha experiência no PIBID de história, programa coordenado pelo professor Ilmar Rohloff de Mattos. A ideia defendida pelo professor, e pelo nosso grupo, é de que o ensino de história só faz sentido se seu objetivo for colocar o aluno no mundo, ou seja, incentivar reflexões que permitam a localização e atuação do aluno nos problemas do mundo em que vive. Lá aprendi que o professor também é autor e, como autores, podemos interferir diretamente na maneira que atuamos em sala de aula. Sobre esse conceito Mattos nos diz que:

> "A aula como texto, em sentido pleno, não será jamais a mera repetição ou transcrição do texto lido, e quem o produz sabe disto; assim como sabe que jamais lhe será atribuído o valor do texto escrito e impresso que distingue a obra historiográfica. Não obstante, ele

[1]O GECEC tem como finalidade o desenvolvimento de estudos e pesquisas de caráter interdisciplinar, privilegiando como temática central as relações entre educação e culturas.O grupo busca promover uma educação que contribua para o reconhecimento de que, diferentes e iguais, todos os seres humanos, tem o direito de a realizar seus sonhos e a lutar contra todas as formas de marginalização e discriminação, com coordenação de Marcelo Andrade.

> seconstitui na condição necessária para revelar um novo autor – o professor de história"[2].

Desperto para a relação escola e sociedade e atento ao papel do professor como agente e autor, me interessei pelo tema da religião na escola em função da localização de sua presença em nossas relações sociais, políticas e até mesmo econômicas, bem expressas em casos concretos de intolerância religiosa, como veremos a seguir. Acreditando ser um tema caro à história, quis me debruçar sobre seu papel na escola, localizando como era tratado pela aula de história. Considerei importante a reflexão por vivermos em um contexto de uma escola multicultural e por ser a religião, em suas múltiplas concepções, algo vivamente presente na sociedade brasileira.

Para que tenhamos uma noção dessa afirmação, o censo demográfico realizado em 2010 pelo IBGE apontou a seguinte composição religiosa no Brasil: 64,6% dos brasileiros (cerca de 123 milhões) declaram-se católicos; 22,2% (cerca de 42,3 milhões) declaram-se protestantes (evangélicos tradicionais, pentecostais e neopentecostais); 8,0% (cerca de 15,3 milhões) declaram-se irreligiosos: ateus, agnósticos, ou deístas; 2,0% (cerca de 3,8 milhões) declaram-se espíritas; 0,7% (1,4 milhão) declaram-se as testemunhas de Jeová; 0,3% (588 mil) declaram-se seguidores do animismo afro-brasileiro como o candomblé, o Tambor-de-mina, além da umbanda; 1,6% (3,1 milhões) declaram-se seguidores de outras religiões, tais como: os budistas (243 mil), os judeus (107 mil), os messiânicos (103 mil), os esotéricos (74 mil), os espiritualistas (62 mil), os islâmicos (35 mil) e os hoasqueiros (35 mil)[3].

Por essas estatísticas apresentadas no censo de 2010 é possível notar que, além do alto percentual de cidadãos professos em alguma fé, entre as declaradas, as religiões cristãs, católica e evangélica, correspondem a quase 90% da opção dos brasileiros e apenas 8,0% se declaram sem religião. Assim, é possível afirmar que o cristianismo ainda faz parte da experiência social brasileira, recuperando a vinculação entre o Estado e o papado que existiu no Império através do Padroado.

É possível perceber também o crescimento das religiões neopentecostais. Conforme os Censos Demográficos do IBGE, os evangélicos perfaziam apenas 2,6% da população brasileira na década de 1940. Avançaram para 3,4%em 1950, 4% em 1960, 5,2%

---

[2] MATTOS, Ilmar Rohloff de. " Mas não somente assim!". In: **Tempo**, v. 11, n. 21, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a02.pdf.

[3] **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):** Tabela 1.4.1 População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo os grupos de religião - Brasil (2010). Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/primeiros_resultados/defaulttab.shtm:> .Acesso em 16 /01/16.

em 1970, 6,6% em 1980, 9% em 1991 e 15,4% em 2000, ano em que somava 26.184.941de pessoas. Segundo Ricardo Mariano, no Brasil, a expansão pentecostal não é recente nem episódica, ocorrendo de modo constante já há meio século, o que permitiu que o pentecostalismo se tornasse o segundo maior grupo religioso do país[4]. Além disso, podemos notar uma intensa participação de políticos que pautam suas ações no parlamento através de suas convicções religiosas[5], o que demanda ainda mais a reflexão sobre a atuação da religião na sociedade.

Todo dia podemos ver nos noticiários casos de preconceito e intolerância. Ao contrário das expectativas de erradicação de tais práticas, o que poderíamos alimentar a partir dos avanços jurídicos e legislativos alcançados durante o processo da constituinte de 88, onde, por exemplo, o racismo foi definido como crime inafiançável em seu artigo XLII[6], continuamos a ver no nosso dia a dia em sociedade inúmeros casos de intolerância, e, entre as muitas, a religiosa.

Mas o que a escola básica e, especificamente, o ensino-aprendizagem de história poderiam ter a ver com essa situação?

Na escola a religião está presente independente da presença, ou não, de uma disciplina de ensino religioso. Como um lugar de encontro entre pessoas, a escola expõe os valores e crenças dessas pessoas: as relações que ocorrem no espaço escolar são o tempo todo permeadas por questões pessoais que, como tais, envolvem a dimensão religiosa tanto de professores como de alunos e de todo os agentes sociais que habitam o universo escolar, como bibliotecário, merendeiro e servente.

Nesse contexto, acredito que se deva pensar sobre as formas de lidar com essa presença da religião na escola, pois seria fundamental localizar meios de promover harmonia e respeito entre as diferenças religiosas. Para além dessa premissa de atuação para a escola, fui estimulado a pensar sobre o tema diante da recorrente intolerância no manejo das diferentes concepções religiosas presentes no espaço escolar. Para ilustrar o que estou falando, irei apresentar três casos de relações escolares onde o elemento religioso interferiu de forma decisiva.[7] Os acontecimentos foram retirados de notícias divulgadas na

---

[4]MARIANO, Ricardo. "Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal". In: **Estudos Avançados.** São Paulo, v. 18, n. 52, p. 121-138, Dez. 2004.

[5]LOCATELLI, Piero.; MARTINS, Rodrigo. "O poder dos evangélicos na política". **Carta Capital**, 12 de agosto de 2014. Disponível em: >http://www.cartacapital.com.br/revista/811/alem-do-misticismo-9696.html>. Acesso em: 16/01/16.

[6]BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>.

[7] Os casos aqui apresentados foram sistematizados em: ANDRADE, Marcelo. "Intolerância religiosa como experiência escolar: viver, narrar e aprender". In: CANDAU, Vera Maria (org). **Interculturalizar,**

mídia e tenho clareza de que todo relato faz parte de um conflito de diferentes versões, porém, a intenção não é a de julgar os acontecimentos, mas sim fazer uma reflexão inicial sobre a relação entre escola e religião

O primeiro evento é de 2009, no município de Aimorés, Minas Gerais. Aos 17 anos, um aluno do ensino médio foi afastado de uma escola pública porque, segundo o jovem, ele não teria retirado o boné no momento da reza da Ave Maria, obrigatória de todos os dias no primeiro tempo de aula. A diretriz da escola mandava que, no momento que a oração soasse pelo sistema de som, ninguém deveria ter nenhum ornamento na cabeça, o que seria considerado um desrespeito à oração. Além da recusa de tirar o boné, o estudante se justificou da seguinte maneira: "Eu não reverencio esse Deus, então por que tenho que tirar o boné"? A atitude do estudante fez com que ele perdesse a prova de química, realizada naquele mesmo dia. Sendo questionada pela mãe do menino – católica -, a diretora alegou que não havia nenhum tipo de discriminação religiosa em sua conduta, já que o menino havia sido retirado por não obedecer a uma regra da escola que "é retirar o boné na hora da oração". O jovem respondeu que a regra não poderia ser empregada, já que era proibido obrigar alguém rezar numa escola pública, tendo ouvido da diretora que "esta lei não existia". O rapaz, que tem uma forte relação familiar com o catolicismo, argumentou que respeita à crença da namorada, da mãe, da família e dos professores, mas que se sentira humilhado quando foi colocado para fora de sala por não retirar o boné em reverência à oração e fora prejudicado por ser proibido de fazer a prova.[8]

O segundo evento é de 2012 e ocorreu no município de São Bernardo, São Paulo. Um estudante de 15 anos afirmou ser alvo de *bullying* em uma escola estadual por causa de sua religião – o candomblé. As provocações começaram após o jovem se recusar a participar de orações e da leitura da Bíblia durante as aulas de história, ministradas por uma professora evangélica. O aluno cursava o 2º ano do ensino médio na escola. Segundo o pai do aluno, já fazia dois anos que o filho comentava que a professora utilizava os primeiros vinte minutos da aula para falar sobre a sua religião. "O menino reclamava e eu dizia para ele deixar isso de lado, para não criar caso. Ela lia a Bíblia e pedia para os alunos abaixarem a cabeça, mas isso ele não fazia, porque não faz parte da crença dele", disse. A partir de então, o aluno foi vítima de vários casos de *bullying*. Em um deles

---

descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2016. P 394-419. Foram, porém, conferidos por mim através das notícias e sua narrativa reescrita.

[8]FUJITA, Fábio **"Sorria! O inferno não existe"**, 2009. Disponível: > http://revistapiaui.estadao.com.br/materia/sorria-o-inferno-nao-existe/>. Acesso em 23/11/15

fizeram cartazes com a foto de um homem e uma mulher vestindo roupas características do candomblé e escreveram que aqueles eram os pais do estudante. A pedido da família, o menino foi trocado de sala, mas não quis mais ir para a escola e passou a apresentar problemas de fala, como gagueira e ansiedade. O pai afirmou ter ido falar com a professora sobre o caráter ilegal de se rezar em sala de aula, ao que a mesma teria respondido que não ia parar pois "faz parte da didática dela".[9]

O terceiro evento é de 2012, no município de Miraí, Minas Gerais. Uma professora de geografia de uma escola estadual inicia sempre suas aulas com o Pai-Nosso, segundo a própria, há 25 anos. Um de seus estudantes, ateu, decidiu não participar do momento de oração. Ao notar essa reação, a professora disse ao menino que, segundo relatos, “um jovem que não tem Deus no coração nunca vai ser nada na vida”. O estudante de 17 anos disse que o que ela fazia era ilegal segundo a Constituição. E a professora disse ao jovem que “essa lei não existia”, além de ter dito que não pararia "nem se um juiz viesse à sala dela". Devido à discussão, o jovem foi à diretoria da escola que, em um primeiro momento, nada fez. Em outra aula, após chegar atrasado, no momento final da oração, o estudante percebeu que alguns dos seus colegas, sem repreensão da professora, diziam, em vez de “livrai-nos do mal”, “livrai-nos do [nome do aluno]”. Tal ato foi gravado e teve grande repercussão no YouTube. A partir dessa repercussão, a direção da escola tomou a atitude de dispensar o estudante da reza diária. A mãe, após ter conhecimento do vídeo, foi à escola buscar satisfações sobre a afirmação da professora que desqualificou seu filho. Segundo ela, a professora se justificou dizendo que, ao falar que o jovem que nunca seria nada na vida, quis alertar que o jovem não seria nada “espiritualmente”. “Meu filho sempre foi um bom aluno, um menino ético, com valores. Até chorei quando vi o vídeo”, disse a mãe, que é espírita. A diretora da escola disse que a professora foi “mal interpretada” e que sempre tinha o “bom hábito” de rezar. Ficou acertado que a professora não daria mais a primeira aula para a turma do jovem envolvido no caso. Assim, ele não teria que ouvir a oração do Pai-Nosso, um hábito da professora e permitido pela direção. Acionada judicialmente, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais apurou se houve infração da professora e da escola, além de suspender as orações em sala. [10]

---

[9]SMONISKI, Suellen. **"Praticante do candomblé, aluno de São Paulo diz sofrer *bullying* após aula de leitura da bíblia"**, 2012. Disponível em :> http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/03/29/praticante-de-candomble-aluno-de-sp-diz-sofrer-bullying-apos-aula-com-leitura-da-biblia.htm >. Acesso em 01/06/2016

[10] LOPES, Paulo**. "Reação de aluno ateu a bullying acaba com o pai-nosso na escola"**, 2012. Disponível em:>http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/04/reacao-de-aluno-ateu-a-bullying-acaba-com-pai-nosso-na-escola/>. Acesso em 23/11/15.

Com esses casos aqui relatados, acredito ser possível admitir tanto o fato da religião estar presente na escola - da educação infantil até o ensino médio -, independente da disciplina de ensino religioso, mas também que ela é uma matriz de conflitos. As experiências relatadas aconteceram em momentos do cotidiano escolar. Casos assim podem acontecer durante as disciplinas regulares, tais como: geografia, português, artes, química, história, bem como em momentos de lazer, alimentação, intervalo entre as aulas ou no início das atividades escolares. Ainda que o ensino religioso seja um elemento complicador para se discutir a experiência que tem sido vivida nas escolas, meu objetivo aqui é deslocar nossa atenção para a presença da religião no cotidiano escolar em si.

Com as consequências da presença da religião na escola - apresentadas por esses exemplos - é possível pensar em várias alternativas. Em um primeiro momento, no entanto, encaro aqui duas possibilidades: a primeira é conceber uma escola onde a religião não entraria de forma nenhuma. Essa alternativa, na minha visão, é ilusória, pois valores religiosos correspondem a fatores pessoais dos agentes que atuam na escola, não dependendo, apenas, de uma ação ritualística para aparecer, ou seja, os valores religiosos envolvem ações não religiosas das pessoas. É também importante considerar que o suposto ‘não ingresso’ da religião na escola não resolve a questão da intolerância, pois existem muitos outros tipos, como a racial, a de gênero e muitas outras. Pensar apenas no impedimento da "entrada" da religião na escola não contemplaria esses outros casos.

A segunda alternativa seria permitir o ingresso da religião na escola (o que para mim é inevitável), mas construindo uma educação para a tolerância, um educar com o foco na compreensão de que existem diferentes realidades que devem ser respeitadas. Acredito que a educação em sala de aula pode nos ajudar a trabalhar a tolerância, e nesse nosso caso, a tolerância religiosa nas escolas. Sobre essa perspectiva, acredito que o ensino de história tenha um papel fundamental nessa relação. Apresentar diferentes possibilidades religiosas nos contextos históricos, não ridicularizar religiões que não envolvam o monoteísmo ou abrir espaço para outras possibilidades religiosas serem contempladas além das tradicionais[11] são ações que contribuiriam para isso.

Acreditando que a escola ainda é o espaço principal da formação dos brasileiros e a disciplina história um saber que promove a reflexão sobre indivíduos, sociedades, mo-

[11]Chamo aqui de 'tradicionais' aquelas religiões que já possuem um amplo espaço nos livros de história: Cristianismo, Islamismo e Judaismo. Essa perspectiva se tornará mais clara na conclusão.

dos de ser e de viver, o presente trabalho tem como objetivo desenvolver tanto uma reflexão diagnóstica de casos de intolerância religiosa no dia-a-dia da rede escolar brasileira como uma reflexão propositiva de ações para evitar ou transformar a intolerância.
Estou convicto de que a intolerância religiosa não é a única que está presente no cotidiano escolar, entretanto, acredito que seja um fator de extrema importância em muitos casos de preconceito, o que, somado à manifesta presença da religião na sociedade brasileira, define um valor para sua observação e estudo.

Partilhando de uma perspectiva avessa à intolerância, considero que tais recorrentes situações devam ser combatidas e que o ensino-aprendizagem de história tem um importante papel nesse processo. Entendo que o ensino de história não é o único mecanismo possível para promoção da tolerância, mas, alguns elementos podem justificar sua importância nessa necessária reflexão. Vejamos.

As experiências dos homens são o objeto de produção de conhecimento da história, o que inclui suas culturas. Entendendo as experiências religiosas plurais como fruto da cultura humana, entendo a promoção da tolerância como um elemento possível no ensino-aprendizagem de história. A disciplina história, definida por Marc Bloch como a ciência que estuda as ações dos homens no tempo[12], envolveria, portanto, as ações religiosas do homem, que se manifestam desde as práticas devocionais, como orações, jejuns, ritos de passagem; práticas territoriais, considerando a construção de templos, a organização de paróquias; práticas políticas, seja na criação de estados – como o Vaticano – ou na já mencionada ação legislativa de grupos religiosos no Brasil. Enfim, estas, entre ainda outras ações, evidenciam a religião e a religiosidade como campos de investigação para o historiador.

Além da indicação desses campos de estudo, a abordagem cultural, a chamada "história cultural"[13], é uma das formas historiográficas que qualifica uma reflexão sobre a religião e a religiosidade, atingindo exatamente o conjunto de referências de uma sociedade. Enquanto uma história administrativa privilegiaria a construção de uma narrativa sobre cargos, postos e organizações; uma história cultural focaria os sentidos e valores compartilhados por aquela sociedade para organizarem de tal forma sua vida. Para os historiadores que produzem a partir desta abordagem, todas as relações humanas, sejam econômicas, políticas ou sociais são campos de práticas e produções culturais.

---

[12]BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2002

[13]BURKE, Peter. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

As práticas envolvem todo o espaço da experiência vivida e a cultura permite ao indivíduo pensar essa experiência, ou seja, criar as formulações da vivência. Nela se acomodam de forma dinâmica os sentidos que as pessoas conferem às coisas, sentidos que se expressam em símbolos que o historiador localiza e consegue interpretar. A religião é um campo profícuo de simbolismos que podem representar muito para a compreensão de um grupo social em um determinado contexto histórico.

Assim, o estudo das práticas tornou-se um dos paradigmas da nova história. Ao invés de se estudar apenas as instituições, as correntes filosóficas, teológicas, as teorias, parte-se para a história da experiência humana em todos os seus sentidos.

Além disso, compreendo que o estudo da história no ensino básico se justifica se pudermos entender o passado para agir no presente. Segundo Ilmar Rohloff de Mattos, o ensino aprendizagem de história só faz sentido se proporcionar ao aluno "estar no mundo"[14]. Segundo o autor, em uma visão que aqui compartilho, o ensino-aprendizagem de história:

> "São as questões e desafios do mundo presente, do mundo em que vivemos e convivemos que nos fazem revisitar o passado. Questões e desafios que se apresentam de modo agudo, nas experiências vividas por homens e mulheres e todas as partes do planeta. Colocar em evidência, por meio de nossas aulas, o desafio de conviver em nossa morada – quer seja ela o planeta, quer a sala de aula de nossa escola – apresenta-se como o desafio da convivência na diversidade, da garantia tanto do direito à igualdade quanto do direito à diferença a cada ser humano. E ainda o repúdio às desigualdades de toda e qualquer natureza"[15].

É esse hoje, segundo Mattos, o objetivo da história na educação básica.

Um terceiro elemento a que posso recorrer para justificar o interesse em articular religião, disciplina história e educação básica é o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs de história[16] definem como objetivos para o ensino fundamental

> "**conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos**, em diversos tempos e espaços, em suas **manifestações culturais**, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; **valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social**, considerando critérios éticos; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades".

---

[14] MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Por que ensinar história? Aprender história para quê? Como formar um professor de história? ". In: **2º Encontro PIBID História**, Rio de Janeiro, 2014.

[15] Idem, p. 4.

[16] BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BASICA. **Parâmetros Nacionais Curriculares de história**. Brasília(DF), 1998. (grifos meus)

Como apresentei ao início, a sociedade brasileira expressa uma grande quantidade de profissões religiosas, o que exigiria, ao menos por princípio do PCN, o conhecimento dessa variedade como manifestações culturais no Brasil. Além disso, algumas dessas expressões culturais são marcas daquilo que hoje se identifica como patrimônio material e imaterial, tal como o caso de canções e ritos indígenas compreendidos por não indígenas como sendo 'religiosos'.

Não bastando a pertinência de conteúdo, os PCNs também definem temas transversais que devem atravessar todas as disciplinas ministradas, devendo estar presentes nas disciplinas convencionais. São eles: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo, pluralidade cultural e temas locais. Dizendo isso, fica evidente a articulação entre conteúdo religioso, saber histórico e ensino básico e, reconhecendo a importância de um trabalho interdisciplinar em prol da tolerância religiosa, insisto senão na centralidade ao menos na relevância do ensino aprendizagem de história para tal.

Considerando a constância de práticas de intolerância religiosa no espaço escolar, o lugar da escola como formador do cidadão brasileiro e a disciplina história como responsável por articular saberes culturais e promover o reconhecimento da diversidade, acredito que se justifique um trabalho que visa fazer uma reflexão diagnóstica e uma reflexão propositiva sobre casos de intolerância religiosa na escola. Mais do que uma justificativa acadêmica, valorando o que seja o papel do professor e dos sentidos da escola atualmente, acredito que uma tal pesquisa possa qualificar o que antes indiquei como o colocar o aluno no seu mundo, sendo uma pessoa que respeite as diferenças.

Na pesquisa bibliográfica inicial, não identifiquei pesquisas que tratassem, numa perspectiva direta, a relação entre os dois elementos principais aqui propostos: ensino de história e tolerância religiosa. A constatação dos poucos trabalhos no campo de ensino de história validam, a meu ver, o investimento desse trabalho.

Uma possível objeção que poderia ser feita ao ensino de história como um legítimo veículo de discussão sobre a intolerância religiosa é a já presente disciplina de Ensino Religioso - pelo menos no Rio de Janeiro, onde será realizada a pesquisa. A lei municipal[17] da cidade do Rio de Janeiro diz que:

> "Art. 4º Os professores de ensino religioso deverão ser credenciados pela Autoridade Religiosa competente, que exigirá deles formação religiosa obtida em instituição por ela mantida ou reconhecida.

[17]**Lei nº5303/2011**, disponível em: http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/e23e957096b94f918325792f0068141e?OpenDocument

> Art. 5º A implantação do ensino religioso, de caráter plural e de matrícula facultativa, priorizará inicialmente as escolas de ensino de turno integral."

Acredito que a reflexão sobre a tolerância cultural não se confunde e não está restrita ao ensino religioso, mas também acredito que a religião seja um elemento da cultura de um povo. Essa consideração é para destacar o fato de que muitas pessoas lidam com o universo religioso exclusivamente como uma questão de fé, desconsiderando sua dimensão cultural e isso faz com que a ideia de que tal tema esteja no âmbito do ensino de história seja rejeitada.

Mas não apenas. Além dessa premissa geral sobre a questão cultural, a redação dos artigos citados da legislação municipal conduz a outro obstáculo, pois se a disciplina história já estaria afastada, a própria disciplina de ensino religioso se apresenta contrária à discussão da tolerância em função da exigência de credenciamento de uma autoridade religiosa. Esse credenciamento tem representado um direcionamento para as convicções religiosas dos ministrantes das disciplinas, como confirma o trabalho de Ana Maria Cavaliere "O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas"[18]. Fundamentada em pesquisa, a autora apresentou os resultados de uma investigação realizada em 14 escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, onde se analisou o processo de implementação do ensino religioso confessional como disciplina regular. Os depoimentos de 96 professores demonstraram que, ainda que predomine o apoio à disciplina, há um mal-estar nas escolas quanto ao seu caráter confessional.

Os depoimentos recolhidos e observações feitas pela autora também mostraram que, mesmo afirmando e defendendo o caráter interconfessional de seu trabalho, os dogmas elementares do credo de cada professor tendem a predominar, mesmo que de forma não intencional ou explícita, encobertos pelo sentido de valores universais ou ecumênicos.[19] Ana Maria Cavaliere chega à conclusão de que, apesar do caráter confessional que aborda a lei estadual do Rio de Janeiro, o que acaba acontecendo é uma tentativa não bem-sucedida: os professores procuram apresentar aos alunos valores ético-morais que eles supõem universais, mas que, de fato, dizem respeito a suas próprias religiões, o que resulta em mal estar e questionamentos, em função da mistura de alunos de diferentes concepções religiosas. Cavaliere nos mostra que:

---

[18]CAVALIERE, Ana Maria. "O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas". In: **Cadernos de Pesquisa**. 2007, vol.37, n.131 pp. 303-332.

[19] Idem, p.319.

> "Como as aulas têm tido caráter pretensamente interconfessional, e os alunos de vários credos as assistem em conjunto, muito frequentemente há questionamentos entre colegas ou mesmo ao professor de ER, em razão de diferenças religiosas".[20]

E ainda que:

> "Sem exceção, os professores de ER entrevistados afirmaram ter vivenciado questionamentos de ordem doutrinária, vindos de alunos. A grande maioria dos profissionais, isto é, 85 deles, no conjunto dos 96 que participaram da pesquisa, demonstrou preocupação com a possibilidade de existirem conflitos religiosos nas escolas. A presença do ER nas escolas, ao invés de funcionar, tal como proclamado por alguns, como espaço para a ampliação da compreensão e da tolerância religiosa, parece atuar na direção do acirramento entre as diferentes posições, podendo ser interpretada – a própria lei e suas consequências – como elemento intrínseco e ativo do processo de acirramento das disputas entre as denominações evangélicas, em franca expansão, e a reação a elas por parte da candomblé Católica."[21]

Cabe aqui esclarecer que a lei do estado é diferente da do município. A primeira fala em um ensino confessional, onde cada estudante teria a possibilidade de estudar com o representante de sua religião, o que na prática, como mostra a autora, não acontece. Já a lei do município fala em um vago "caráter plural". Como no estado há, pelos professores, uma tentativa de interconfessionalidade, é possível equiparar as duas situações na prática, mesmo que na lei elas sejam diferentes

Com tais conclusões é possível perceber, portanto, que o ensino religioso institucionalizado não cumpre o papel de discutir a tolerância religiosa, ao contrário, pode ser espaço de ampliação de conflito. Além disso, Cavaliere nos informa que, devido ao predomínio de professores católicos nessas disciplinas, as religiões de matriz africana, por exemplo, são frequentemente silenciadas. A autora nos mostra que nas escolas por ela visitadas é possível perceber, através dos depoimentos, um consenso implícito que faz com que, quando se fala em religião, todos remetam exclusivamente às religiões cristãs. O silêncio sobre as religiões afro-brasileiras, por exemplo, foi poucas vezes quebrado e sempre pela iniciativa dos pesquisadores, nuca dos depoentes. Essas tentativas de quebra de silêncio desencadeavam depoimentos em tom baixo de voz, olhares para os lados, atitudes de constrangimento. Dos 96 profissionais ouvidos, apenas uma professora, de Língua Portuguesa, adepta do candomblé, se referiu espontaneamente, e positivamente, a

---

[20] Idem, p.327
[21] Idem, p.329

essa religião[22]. Apesar de nosso foco específico aqui não ser as religiões de matriz africana, mas sim a diversidade religiosa de um modo geral na escola, essa informação é notável pois nos mostra o silenciamento de certas religiosidades mostrado na pesquisa da autora e que nos pode servir como mais um elemento de reflexão.

Quanto ao artigo 5º, que afirma a matrícula facultativa, também identifico como um elemento que prejudica a discussão que conduza à tolerância religiosa. A partir do momento em que o aluno pode escolher estar ou não naquela aula, mesmo que ela tivesse como objetivo a discussão aqui proposta, ela não atingiria a todos os alunos. Na escola estudada, por exemplo, a Escola X, não há a disciplina, o que me leva à questão: não existiria, então, o espaço de discussão?

Outro ponto de dificuldade da questão da tolerância em função do caráter confessional das aulas (onde existem) é que o caráter facultativo é muitas vezes desrespeitado, como a pesquisa de Cavaliere também mostra. Como a escola não tem estrutura para oferecer outra disciplina no horário em que está sendo ministrado o ensino religioso, a informação de que a presença do aluno é opcional é muitas vezes omitida pela escola.

> "Fica claro que o caráter optativo, dentro da grade horária obrigatória, é um problema de difícil trato para a organização da vida escolar e para o professor de ER. Poucos casos foram relatados de responsáveis que procuram a escola e proíbem que seus filhos menores de 16 anos frequentem o ER, ou seja, o movimento se inverteu: pela lei o responsável deve autorizar que o aluno frequente o ER, na prática, ele precisa tomar a iniciativa de desautorizar"[23].

Como último elemento para entender que o ensino religioso propriamente dito não responde à demanda da discussão da tolerância, cito aqui a fala da Coordenadora de Educação Religiosa da Secretaria Estadual de Educação, num encontro para professores de Ensino Religioso da rede estadual, realizado em outubro de 2005, em conjunto com o Conselho Episcopal Regional Leste 1 da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil:

> "A contrário do que muitos dizem, o objeto do Ensino Religioso não é o Ecumenismo ou o Diálogo Inter-religioso, nem mesmo a Ética e os Valores. Se assim fosse, não se justificaria o Ensino Religioso como disciplina."[24]

---

[22] Idem, p.325

[23] Idem, p.329

[24] LOPES, V. G. **Fundamentos epistemológicos do ensino religioso confessional e plural**. Rio de Janeiro, 2005. [Apres. ao 1º Seminário de Ensino Religioso do Leste I, Rio de Janeiro: CNBB, SEE, Uerj, dez. 2005], p.1.

Temos, portanto, uma disciplina que apesar de a lei cobrar um "caráter plural", em si, não tenciona ser um espaço de discussão inter-religioso e que, mesmo no seu princípio facultativo não funciona na prática.

Essa breve exposição sobre as condições do ensino religioso em escolas públicas não teve de maneira nenhuma a intenção de sugerir que essa disciplina seja retirada da grade curricular, pois não é esse o objetivo da pesquisa. Meu objetivo nesses parágrafos foi de apenas refletir quanto à validade desse espaço na construção do discurso tolerante.

As ponderações aqui apresentadas justificam, a meu critério, o porquê de acreditar ser a disciplina história um lugar conveniente para tentar construir a noção de tolerância religiosa na escola. Espero que tenha ficado claro que tal espaço de reflexão que muita gente pensa existir, efetivamente não existe.

Visto esses fatores, é possível dizer que a principal questão do trabalho é o mapeamento das práticas escolares sobre religião e o lugar da perspectiva histórica como construtora da tolerância religiosa. Podemos desdobrá-la em algumas perguntas: Como as diferentes práticas religiosas são tratadas nas aulas de história? Como as diferentes práticas religiosas são tratadas pela direção da escola? Se, e em que nível, os professores de história encaram a importância dessa discussão?

A pesquisa vai se debruçar sobre as práticas da escola, mas o foco principal é, portanto, as concepções dos professores de história sobre a tolerância religiosa e os seus possíveis instrumentos de promoção. Como isso será realizado?

O trabalho será feito buscando mapear as abordagens da religião na cultura escolar. Para fazer esse diagnóstico, tive que fazer um recorte. Escolhi uma escola em um ano letivo específico. Escolhi aqui uma escola municipal do Rio de Janeiro, que chamo nesse trabalho de "Escola X". Serão analisadas práticas que envolvem a comunidade escolar como um todo, porém o foco se volta para a aula de história como elemento dessa cultura escolar, tendo como objetivo compreender o papel da religião na escola e sua relação com a história, tendo como referência o conceito de cultura escolar e sua relação com o ensino-aprendizagem de história. Objetivo relacionar, em uma situação específica, a aula de história em seus diferentes suportes como possível contribuinte da construção da tolerância religiosa na escola e, ao relatar uma situação concreta, mapear se os professores e os livros didáticos da escola pesquisada vêem o ensino-aprendizagem de história como possível promotor de tolerância religiosa. Caso assim compreendam, quais são as estratégias utilizadas para concretizar isso. Como instrumentos de pesquisa foram usadas entrevistas e análise de livro didático. As entrevistas foram realizadas com os 3 professores de história

da escola e com a diretora da escola, já o livro didático examinado foi o do ano letivo de 2015.

Sendo assim, o capítulo 1 aborda a histórica relação entre Estado, Escola e Religião no Brasil, para que seja melhor compreendido os elementos religiosos presentes na escola pública brasileira em uma perspectiva história. No capítulo 2 explicito as abordagens metodológicas e na conclusão a análise *stricto senso* dos dados da pesquisa.

2
Capítulo 1: Estado, escola e tolerância: caminhos a pensar

2.1 Estado e religião: uma antiga relação

Para desenvolver uma reflexão sobre uma educação que envolva a tolerância religiosa é inescapável observar a relação entre religião e escola no Brasil. Tenho clareza que a ideia de tolerância está articulada a princípios valorizados no século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, quando um discurso de diversidade e de liberdade passou a fundamentar tanto uma ampliação de direitos como a ideia de tolerância entre os povos. Portanto, essa defesa relativa à tolerância religiosa foi algo novo, que se inseriu em quadros anteriores dessa relação entre religião e escola. Compreender a situação atual e criar perspectivas para ações na escola de hoje implica, por isso, numa avaliação histórica dessa relação.

Primeiro ponto importante é compreendermos que o aspecto religioso nunca deixou de ser um elemento presente na educação formal brasileira. Como nos indica Carlos Roberto Cury:

> "O ensino religioso é mais do que aparenta ser, isto é, um componente curricular em escolas. Por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos"[25].

Hoje vivemos com um Estado laico, mas nem sempre foi assim, deste modo, para discutir a presença da religião na escola pública hoje é essencial refletir sobre o processo histórico que envolve a educação no Brasil, pensando suas transformações e refletindo sobre essa intricada relação entre escola, religião e Estado. Esclareço aqui, no entanto, que a narrativa dessa relação é importante, mas apenas para criar referências gerais sobre o assunto, não sendo o objeto da monografia. Assim, acredito que essas referências gerais possam ser contempladas no trabalho de Carlos Roberto Cury[26], autor que será nossa principal referência nessa discussão.[27]

---

[25]CURY, Carlos Roberto Jamil. "Ensino religioso na escola pública: O retorno de uma polêmica recorrente". In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, p. 183-191, set./out./nov./dez. 2004.

[26]CURY, Carlos Roberto Jamil . "Ensino Religioso e Escola Pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil". In: **Educação em Revista**. n. 17, p. 20-37, jun. 1993,p.22.

[27]Para mais informações da história da educação brasileira ver: COSTA, Antonio Max Ferreira da "Um breve histórico do ensino religioso na educação brasileira". In: **XVII Semana de Humanidades**, Natal, 2009.e RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. "História da educação escolar no Brasil: Notas para

2.1.1 Ensino e religião na Colônia

Tradicionalmente se estabelece a chegada dos primeiros jesuítas, em 1549, como marco para a história da educação na América Portuguesa. Os religiosos da Companhia de Jesus chegam ao Brasil com o objetivo de converter os índios ao cristianismo, tornando-se peças fundamentais no processo de conquista e catequese dos índios, como pretendido pela Coroa portuguesa na colonização. Cabe destacar que, com o desejo de propagar a fé católica, os religiosos ensinam aos nativos saberes básicos, como ler e contar.

Entretanto, assumem também a educação dos colonizadores e colonos, numa sintonia de interesses da Coroa portuguesa e das práticas específicas daquela ordem, que incorporou a educação e a criação de colégios como uma estratégia evangelizadora em todos os lugares onde atuou. No Brasil, o primeiro colégio foi criado na Bahia em 1564, ao qual seguiram em 1585, os de Olinda e Rio de Janeiro. Esses colégios, mais estruturados que as escolas de meninos, eram internos e recebiam órfãos portugueses e filhos da elite colonial. As escolas e colégios jesuítas, subsidiados pelo Estado português, se obrigavam a formar gratuitamente sacerdotes para a catequese, instruir e educar os indígenas, os mamelucos e os filhos dos colonos brancos. O estudo, nesse contexto, é encarado como fundamental, um espaço para a guerra de ideias contra o protestantismo e na preservação dos valores morais e na difusão da cultura católica europeia.

Segundo Paulo Ribeiro:

> "O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos."[28]

Podemos ver assim que, o início de uma concepção de educação na América Portuguesa se vincula diretamente à ideia da catequese e do catolicismo. Em 1759, o constante conflito entre o poder real e os jesuítas levou o Marquês de Pombal a expulsá-los de Portugal e de suas colônias sob a alegação de que a Companhia de Jesus se transformara em um verdadeiro Estado dentro do Estado português. A partir de então, oficialmente, é instituído o ensino laico e público através das cartas régias. Era de se esperar então que o

---

uma reflexão". In: **Paideia** ,Ribeirão Preto, n 4, p. 15-30, 1993, p.15. Para a relação religião e escola ver: INCONTRI, Dora.; BIGHETO, Alessandro César. "Ensino confessional, laico ou inter- religioso? Qual a melhor resposta?". **Revista de Educação – CEAP**. Ano 12, n.45. s/p. 2004.

[28] RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. "História da educação escolar no Brasil: Notas para uma reflexão" In: **Paideia**, Ribeirão Preto, n 4, p. 15-30, 1993, p.15.

ensino se desvincularia gradativamente de seu aspecto religioso, mas não é o que propriamente ocorre.

2.1.2 Ensino e religião depois dos jesuítas: Império.

Mesmo após a expulsão dos jesuítas e da independência, mantém-se o regime do Padroado[29] e a religião Católica Apostólica Romana é afirmada como religião oficial do país na Constituição de 1824. Segundo Cury, nesse período, tem-se a primeira manifestação do ensino religioso no interior de uma lei relativa à educação escolar, que é dada no ano de 1827[30]. Nela está explicitado que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever, as quatro operações da aritmética e os princípios de moral cristã e da doutrina da igreja católica romana.

Essa lei, que manda criar escolas de "primeiras letras em todas as cidades, villas e lugares mais populosos do Império", destinava a regulamentar o inciso 32 do art. 179 da Constituição Imperial.

Seu art 6° diz o seguinte:

> "Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes, proporções, as noções mais gemes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brasil".[31]

Isso nos mostra que, mesmo com as reformas pombalinas na educação e com a expulsão dos jesuítas, a religião católica continua, através do regime do Padroado, sendo uma presença primordial na política imperial e continua presente como uma forma de indicação de valores morais que deveriam ser passados na educação básica. Vê-se uma ainda hegemonia da igreja católica como instituição garantidora da moral.

---

[29] Segundo OLIVEIRA, Marlon Anderson de. "Entre a Coroa e a Cruz: A igreja colônia sob a égide do padroado". In: **Mneme – Revista de Humanidades- UFRN**. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008, p.1. Padroado pode ser definido como " Um sistema onde a Igreja delegava aos monarcas dos reinos ibéricos a administração e a organização da Igreja Católica em seus domínios. O rei mandava construir igrejas, nomeava os padres e os bispos, sendo estes depois aprovados pelo Papa. Assim, a estrutura do Reino de Portugal e de Espanha tinha não só uma dimensão político-administrativa, mas também religiosa. Com a criação do Padroado, muitas das atividades características da Igreja Católica eram, na verdade, funções do poder político"

[30]CURY, Carlos Roberto Jamil. "Ensino Religioso e Escola Pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil". In: **Educação em Revista**. n. 17, p. 20-37, jun. 1993,p.22.

[31]BRASIL**. Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em <:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm:>. Acesso em 23/02/16.

Com a força dos movimentos republicanos, na segunda metade do século XIX esse cenário começa a se alterar. Outras doutrinas cristãs e outras visões de mundo passam a ganhar força no cenário político brasileiro. Um exemplo desse cenário de disputas é a proposta que Ruy Barbosa apresenta na câmara dos deputados em 1882 ,em seu art. 1', § 3° diz:

> "Nas escolas primárias do Estado, bem como em todas as que forem sustentadas ou subvencionadas à custa do orçamento do Império, ou de quaisquer propriedades, impostos, ou recursos, seja de que ordem forem, consignado, neste, ou noutra qualquer lei geral, ao serviço de instrução pública, **é absolutamente defeso ensinar; praticar; autorizar ou consentir o que quer que seja, que importe profissão de uma crença religiosa ou ofenda a outras.**
> *I.* O ensino religioso será **dado pelos ministros de cada culto**, no edifício escolar; se assim o requererem aos alunos cujos pais o desejam, declarando-o ao professor, em horas que regularmente se determinarão sempre posteriores às da aula, mas nunca durante mais de quarenta e cinco minutos cada dia, nem mais de três vezes por semana.
> *II.* A escola subvencionada nos termos do § perderá, se o infringir, a subvenção, por simples ato do inspetor geral da instrução primária, com recurso para o governo.
> *III.* Os professores das escolas do Estado e das que forem manadas exclusivamente pelos meios a que se refere este parágrafo, transgredindo-o, sofrerão a pena de suspensão por seis meses a um ano. A suspensão é pronunciada pelo inspetor geral, com recurso para o governo.
> IV **O pessoal das escolas a que se refere este parágrafo, a princípio, é exclusivamente leigo**. A admissão de um professor; a quem falte este caráter, numa escola subvencionada, sujeita a pena deste parágrafo n° II.
> V A qualidade de funcionário na administração, direção, ou inspeção do ensino público, primário, secundário ou superior; é incompatível com o caráter eclesiástico, no clero secular; ou regular; de qualquer culto, igreja ou seita religiosa." [32]

Nesse projeto de lei, que não foi aprovado pela câmara, podemos ver o enfrentamento de ideias que ocorre nesse momento histórico. Podemos ver o republicano Ruy Barbosa propor ideias diferentes da então hegemonia católica no ensino. Reconhecendo a existência de outras religiões na sociedade brasileira, o intelectual propõe a proibição de profissão religiosa nas escolas, assim como a educação religiosa como responsabilidade do ministro de cada culto, o que retira o caráter de um culto hegemônico no Estado brasileiro.

Temos assim, uma prévia das ideias que vão emergir com mais força na virada do sistema político monarquico para o republicano.

---

[32]BARBOSA, Rui, "Reforma do ensino secundário e superior". In: **obras completas.** 188211942, vol. IX, tomo'. Rio de Janeiro: MES, 1942, p, 276. (grifos meus)

2.1.3 Ensino e religião na Primeira República

Com a proclamação da República em 1889, tendências políticas diferentes se manifestaram com mais clareza. Nesse momento, a laicidade se tornou uma meta governamental, um elemento importante a ser atingido pelas ideias republicanas, natadamente na construção de uma diferença com relação à monarquia, por isso, desde o governo provisório republicano podemos ver esforços nesse sentido. No entanto, esse continua sendo um território de disputa, com a igreja católica buscando participar ativamente do processo, em uma tentativa de não perder sua área de influência.

> "Era expectativa da Igreja Católica que as leis gerais da separação e da secularização fossem feitas por meio de um entendimento cordial com a Santa Sé...Assim, no dia 21.11.1889, o Primaz do Brasil, Arcebispo da Bahia, D. Luiz Antônio dos Santos, envia telegrama ao Marechal Deodoro implorando as bênçãos do céu sobre os esforços dos filhos da Terra de Santa Cruz, pela sua prosperidade e felicidade. Com efeito, no final de 1889, o decreto já ia ganhando forma,. quer pela lavra de Rui Barbosa, quer pelas aspirações dos positivistas, através do Ministro da Agricultura, Demétrio Ribeiro"[33]

Apesar da ação da Igreja, há a jurídica separação entre Igreja e Estado com o fim do Padroado. O decreto de separação entre tais esferas ocorre em 1890, no entanto, dava margem de negociação no seu atigo 6º:

> "Art. 6º O Governo Federal continúa a prover á congrua, sustentação dos actuaes serventuarios do culto catholico e subvencionará por anno as cadeiras dos seminarios; ficando livre a cada Estado o arbitrio de manter os futuros ministros desse ou de outro culto, sem contravenção do disposto nos artigos antecedentes".

Percebe-se, portanto, uma tentativa de composição, mas há uma efetiva reação da igreja católica contra o principio da laicidade. A Pastoral Coletiva dos Bispos Brasileiros de 19.03.1890 não só aponta essa separação como ofensiva à "ordem das coisas", como lamenta o decreto pelo fato de que o Estado quer se separar daquela instituição.[34]

A constituição de 1891, em relação especificamente ao ensino diz, através do § 6° do art. 72 diz que "Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos".[35]

---

[33]CURY, Carlos Roberto Jamil "Ensino Religioso e Escola Pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil". In: **Educação em Revista**. n. 17, p. 20-37, jun. 1993, p.24.

[34] CURY, Carlos Roberto Jamil "Ensino Religioso e Escola Pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil". In: **Educação em Revista**. n. 17, p. 20-37, jun. 1993, p.24.

[35]BRASIL. **Constituição Federal de 1891**. Promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>.

Segundo Cury, a reação da igreja, no entanto, se dará no âmbito estadual e não no federal: Ceará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Sergipe, Pernambuco e Santa Catarina reintroduzem o ensino religioso facultativo nas escolas públicas. Isso mostra a flexibilização, a negociação possível citada anteriormente. Dá-se, pois, uma interação conflituosa entre o dispositivo da laicidade e sua aplicação nos Estados, habilmente trabalhada pela igreja.

Livre da centralização do Estado, e agora autônoma, a igreja se fortalece no âmbito regional e a instituição acaba tendo uma forte mobilização não só pela via das congregações religiosas no campo educacional escolar, como também através da imprensa: estabelece uma luta num campo de formação da opinião pública, disputando com outras vertentes jornalísticas. [36]

Apesar das reações da igreja e de parlamentares católicos, o Brasil sai da chamada "Primeira República", tendo juridicamente um ensino leigo, não religioso, ministrado em suas escolas públicas.

2.1.4 Ensino religioso nos anos 30

Os anos 30 representaram uma retomada do ensino religioso nas escolas públicas. As mobilizações católicas anteriores resultaram na Revolução, significando um fortalecimento da igreja católica ao cenário político brasileiro, que soube aproveitar a existência de um governo provisório para pleitear sua volta à educação oficial.

> "O possível apoio da Igreja foi entendido por Vargas. Ser-lhe-ia preciosa vantagem, bem como às forças representadas por ele. Em troca do apoio, o quase reconhecimento oficial da Igreja pela Estado. E foi o que aconteceu. Mas para que a 'barganha' se completasse, um longo caminho teria que ser percorrido".[37]

O caminho encontrado para a manutenção da influência num regime sem o Padroado foi da exigência de um ensino religioso nas escolas e em abril de 1931, a comissão montada pela igreja para fazer a pressão por essa plataforma é acolhida no decreto n° 19.941 de 30.04.1931:

> **"O** Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil decreta:
> **Art. 1° -** Fica facultativo, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

---

[36]CURY, C. "Ensino Religioso e Escola Pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil". In: **Educação em Revista**. n. 17, p. 20-37, jun. 1993, p.36

[37]Idem, p. 26.

> Art. 2° - Da assistência às aulas de ensino religioso haverá dispensa para os alunos, cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.
> Art. 3° - 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. 4° - A organização dos programas de 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. 5' - A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita à disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores.
> Art. 6° - Os professoras de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado. "

É possível notar nesses artigos que, apesar de ser uma conquista da igreja católica, a presença do ensino religioso ganha novos contornos com o crescimento de outras religiões ou, no mínimo, sua não criminalização ou ocultamento, o que leva à admissibilidade da variedade de cultos no ensino religioso no artigo 6º, por exemplo.

Assim, em meio às propostas da Escola Nova[38], que defendia o ensino laico, público, gratuito e de qualidade, o governo acaba por incluir o ensino religioso no currículo das escolas públicas de ensino fundamental, que continua presente nas constituições de 1934 e 1937, de forma facultativa, mas presente. Na verdade, a partir da constituição de 1934, o ensino religioso aparece em todas as constituições federais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[39]. Há, nesse processo, discussões e variações no seu caráter facultativo e confessional, mas penso que para o presente trabalho, não seja necessário entrar em detalhes sobre cada uma das variações, valendo-me apenas de sua indicação.

A despeito de alterações nas práticas sociais, que abarcam desde o significado da religião ou da prática religiosa nos diferentes momentos do século XX republicano até os registros de diversidade cultural e direitos humanos, é importante ressaltar que a Constituição em vigor, oriunda de um novo pacto entre sociedade e estado após uma ditadura militar, assegura o ensino religioso nas escolas, na condição de oferta obrigatória no currículo do ensino fundamental, conforme prescreveram a Constituição Federal

---

[38] O movimento educacional brasileiro nomeado Escola Nova ganhou força nos anos 30 após a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Ver: NUNES, Clarice." Historiografia comparada da escola nova: algumas questões". In: **Revista Faculdade de Educação**. Jan 1998, vol.24, no.1

[39] MUNIZ, Tamiris Alves. "Educação religiosa e estado laico". In: **III Congresso Internacional de História da UFG,** Jataí, 2012(Anais)

(1988) e a LDB (1996/97). [40] No caso, creio que valha ainda mencionar que, mesmo após o fim do vínculo oficial entre Igreja e Estado, as Constituições brasileiras tiveram como marca um preâmbulo com referência à Deus, exibindo, portanto uma intenso vínculo que acredito que se expresse no espaço escolar.

Essa explanação nos informa que a religião esteve oficialmente na escola por todo o período da história do Brasil - a não ser pelo breve período da Primeira República – assim, mais do que expressão de uma cultura que alunos e professores carregam consigo, por muito tempo foi valor reforçado pela existência do ensino religioso nas escolas, o que sem dúvida é uma tradição com a qual o momento presente deve dialogar. No caso, é esclarecedor tanto da anterior reflexão sobre as dificuldades de pensar o trabalho sobre a tolerância religiosa fora da esfera exclusiva do ensino religioso, como também da supremacia de valores cristãos no entendimento do que possa vir a ser uma 'aula de religião'.

Entretanto, como brevemente anunciado, essa relação entre religião e escola não necessariamente esteve fundada no contemporâneo princípio de tolerância. Entendo ser necessário agora um aprofundamento no conceito.

2.2 O conceito de tolerância

Sabemos no estudo histórico que conceitos são polissêmicos, e o conceito de tolerância não escapa à essa característica.[41]. A polissemia desse conceito, na minha visão, se dá em dois aspectos distintos. O primeiro desses aspectos se refere às ideias de identidade e diversidade. O conceito de tolerância pode, como nos mostra Clodoaldo Meneguello Cardoso[42], se balizar em uma dessas duas ideias, o que muda o modo como pode ser visto. Com isso quero dizer que em um primeiro momento a tolerância se limita na identidade do homem europeu, e só depois abarca a ideia de diferentes realidades, da diversidade. No decorrer do capítulo tentarei explicar melhor essa diferença.

---

[40] MUNIZ, Tamiris Alves. **A disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileiro:** institucionalização e permanência. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2014.

[41] Para entender mais sobre o caráter polissêmico dos conceitos, ver KOSELLECK, Reinhart." Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos". In: **Estudos históricos**. Vol. 5, n. 10, p. 134-146.

[42] CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre a diversidade e a desigualdade**. São Paulo: UNESP, 2003.

O segundo aspecto da polissemia do conceito se refere a encarar (ou não) como válido para pensar as relações humanas. Segundo Marcelo Andrade[43] e Paulo Menezes[44], há na sociedade a ideia de que a palavra "tolerância" é sinônimo de indiferença, como atitude de superioridade, onde se tolera o outro por pura complacência. Segundo Menezes:

> "Muita gente rejeita, de entrada, o termo; pois lhe lembra as "casas de tolerância", e uma atitude neutra de quem não quer aceitar e muito menos amar o outro, mas apenas 'tolerar', permitir como um favor ou condescendência, que ele exista. Outros acham que a tolerância supõe abdicar da verdade, da certeza, e submergir num total relativismo, desacreditando todos os valores. Outros dizem que é, no fundo, um conceito contraditório, pois os tolerantes sempre supõem um limite, sempre admitem algo "intolerável" (pelo menos a própria "intolerância")".[45]

Em meu trabalho, encaro a tolerância como uma atitude ativa de respeito ao outro, não uma atitude de passividade ou de total relativismo. Acredito que seja uma ação e escolha no modo de lidar com o mundo e o que é diverso de nós, rejeitando a submissão da diversidade a meus parâmetros.

Acredita-se que o conceito de tolerância tenha sido desenvolvido a partir da discussão na Renascença em resposta à intolerância assassina justamente no tema religião. Como veremos mais à frente, autores como Locke e Voltaire escrevem sobre a atitude tolerante em resposta a atitudes concretas de intolerância religiosa.

No mundo plural em que vivemos, diversas formas de intolerância são vistas nas mais diversas situações. Segundo Menezes, a atitude tolerante só nasce em resposta à intolerância existente, o que reforça minha percepção da tolerância ser uma ação positiva, uma escolha: não encaro como uma atitude de indiferença, mas sim de uma atitude de abertura para o diferente, de admissão de existências de diversas faces de uma mesma verdade. A violência do mundo, creio, está associada ao conceito, pois o a violência como resposta ao que não é o próprio é a intolerância: em um mundo violento, a tolerância se faz necessária.

> "É antes uma reação contra uma situação dada: contra a intolerância nascida do etnocentrismo, da rejeição do outro. A tolerância é uma negação da negação, suscitada pela indignação frente à intolerância; é a defesa de um direito humano dos mais sagrados: o direito à diferença. Equivale a declarar que o intolerável mesmo é a intolerância. É uma re-afirmação, uma repoííição do sujeito frente à intolerância que quer iiegd-lo: ao afirmar-se contra sua negação, afirma-se como um direilo de ser o que é; e nega ao intolerante o direito de negá-lo"[46]

---

[43] ANDRADE, Marcelo**. Tolerar é pouco? Pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: DP&Alli, 2009.

[44] MENEZES, Paulo. "Filosofia e tolerância".In: **Síntese Nova Fase**, v. 23, n. 72, p. 6, 1996.

[45] Idem, p.5

[46] Idem, p.6

Farei um breve histórico do conceito, destacando diferentes concepções, das clássicas de Locke e Voltaire às mais atuais, que respondem demandas recentes que não estavam na mentalidade dos dois filósofos. A distinção se dá pelas ideias de identidade e diversidade, como veremos a seguir.

2.2.1 As origens do conceito

Um bom começo para refletir sobre a formulação do conceito é o século XVI, pois a Renascença tem um papel primordial nessa discussão. Segundo Costa:

> "Com o desenvolvimento do Renascimento, a tolerância adquire uma importância fundamental. A par de um sentimento generalizado contra a Igreja, promove-se também um sentimento de maior tolerância relativamente a todos aqueles que professam doutrinas religiosas diferentes".[47]

Nesse contexto, a Reforma Protestante abalava a cristandade europeia e já se viam inúmeros conflitos religiosos. Não que não existissem conflitos religiosos antes, os turcos ou mouros enfrentavam a cristandade desde o século V, mas um racha intenso dentro da concepção cristã europeia mudou a natureza de tais conflito.

Em resposta direta à situações de intolerância religiosa, autores como Erasmo de Roterdã e Thomas More ajudaram a fundar o conceito na medida em que criticavam as práticas violentas da igreja católica para com outras práticas religiosas. Em More, por exemplo, podemos ver na sua clássica obra "Utopia"[48] uma sociedade em que a religião dos habitantes da Ilha á baseada na crença de um Deus "único, eterno, imenso, desconhecido, inexplicável" , mas que cada um tem a liberdade de adorar como queira. Na ilha imaginada por More, o Estado não poderia obrigar que os moradores fossem de nenhuma religião específica, já que a prática religiosa na ilha seria um ato individual, realizado na própria consciência e esta não poderia ser violada. Já podemos ver nesse exemplo de um pensador do século XVI a ideia de que o Estado não pode interferir nas práticas religiosas da população, posto que essa prática é fruto de uma consciência. Apesar do autor não falar em "tolerância" explicitamente, vemos no século XVI o início de um pensamento que se acentuaria com John Locke no século XVII, a ideia de que a religião é uma prática da sociedade civil, onde deve haver liberdade.

---

[47] COSTA, Maria Guilhermina Guedes Maia da **A tolerância como paradigma antropológico:** contributo para a construção de uma filosofia da educação. 1999. 160f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 1999.p. 31.

[48] MORE, Thomas. **A Utopia**, Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1971, p.51.

More e outros autores, portanto, nos ajudam a ver o nascimento de ideias de tolerância em contexto religioso conturbado, mas é nos séculos XVII e XVIII onde, através do inglês John Locke e do francês Voltaire, o conceito é diretamente referenciado e aprofundado.

Jonh Locke (1632-1704) viveu na Inglaterra em um contexto de intensas disputas entre protestantes e católicos. O filósofo reage a essa situação com sua obra *Cartas Acerca da Tolerância*.[49] Nessa obra, Locke aborda as liberdades individuais como elemento essencial do sistema político. Ganham destaque na sua explanação a defesa da liberdade de expressão, o culto como um direito básico do indivíduo e a defesa da separação entre comunidade civil e comunidade religiosa. Segundo Andrade:

> "Escrita para um público douto, a Carta se baseia em posicionamentos filosóficos até então pouco consolidados e recorre, com frequência, à exegese de textos do Novo Testamento e à interpretação de liturgias cristãs e pagãs como argumentos para a tolerância, o que faz do texto não só um registro de reflexões filosóficas, mas também teológicas, litúrgicas e antropológicas".[50]

É interessante notar, portanto, que Locke não propõe uma saída da religião católica, até porque se vê que muitos dos seus argumentos se baseiam na própria concepção cristã de mundo. O que se propõe, a partir dessa concepção cristã, é o respeito às diferentes formas de se acreditar em Deus, inclusive o ateísmo não entra no rol de práticas a serem toleradas. Cito a carta:

> "Se se acredita no Evangelho e nos apóstolos, ninguém pode ser cristão sem caridade, e sem a fé que age, não pela força, mas pelo amor. Assim sendo, apelo à consciência dos que perseguem, atormentam, destroem e matam outros homens em nome da religião, se o fazem por amizade e bondade(...) Desde que pergunta minha opinião acerca da mútua tolerância entre os cristãos, respondo-lhe, com brevidade, que a considero o sinal principal e distintivo de uma verdadeira Igreja".[51]

Nota-se, com essa passagem, que o principal dever da igreja cristã para Locke era justamente a tolerância, o amor aos outros. Vê-se aí um argumento cristão sobre a tolerância e não uma recusa à igreja.

Mas, a principal contribuição do autor em sua Carta é a separação que faz entre a sociedade civil e a igreja. Para Locke, a comunidade é uma sociedade de homens constituída apenas para a preservação e melhoria dos bens civis de seus membros. Por bens

---

[49] LOCKE, John. (1973), "Carta acerca da tolerância". In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural.
[50] ANDRADE, Marcelo, op. Cit, p. 47.
[51] LOCKE, Op.cit, p.9.

civis Locke entendia a vida, a liberdade, a saúde física e a posse de coisas externas (terras, dinheiro, móveis, etc.). A comunidade, segundo ele, deveria ser dirigida por um magistrado civil através, principalmente, do poder da legislação e da coerção. Por sua vez, a igreja seria uma sociedade livre, de homens reunidos entre si por iniciativa própria para o culto público de Deus, em suma, uma sociedade livre e voluntária. A igreja cuidaria, com suas autoridades eclesiásticas, do culto a Deus e do encaminhamento das almas que livre e voluntariamente optassem em seguir a sua doutrina. Dessa forma, o autor separa a situação da igreja da sociedade civil. [52]

O que Locke defendeu na sua carta, portanto, foi o caráter íntimo e pessoal da religião. O autor entendia que as convicções não deveriam ser impostas. "Porque cada igreja é ortodoxa para consigo mesma e errônea e herege para as outras".[53] A tolerância, para Locke, significa a garantia da possibilidade da diversidade. Argumenta a favor da diversidade como um dado de realidade, como algo inquestionável e, por isso mesmo, plenamente possível de ser aceita:

> "Não é a diversidade de opiniões (o que não pode ser evitado), mas a recusa de tolerância para os que têm opinião diversa, o que se poderia admitir, que deu origem à maioria das disputas e guerras que se têm manifestado no mundo cristão por causa da religião".[54]

Já Voltaire escreve sobre o mesmo tema no século XVIII: *Tratado sobre a tolerância: a propósito da morte de Jean Calas* (1763). [55] O contexto francês na época era de extrema exclusão dos protestantes, pois havia sido revogado há pouco tempo o Edito de Nantes, que dava liberdade de culto aos protestantes. No momento em que Voltaire escreve o tratado, os direitos civis dos não católicos não existem, contrariando a ideia de separação entre igreja e sociedade civil sugerida por More no século XV e explicitada por Locke no XVII

Voltaire escreveu o *Tratado* motivado pelo que acreditava ser uma injustiça jurídica levada a cabo pela intolerância religiosa, o processo de Jean Calas. Jean Calas pertencia a uma família protestante huguenote, com exceção do seu filho, convertido. Depois do suicídio do seu filho, Calas foi acusado de homicídio voluntário. A família é presa e o pai, a pedido da população e segundo ordem de oito juízes, é condenado à pena de

---

[52] Idem, p.11, 12
[53] Idem, p.15.
[54] Idem, p.33
[55] VOLTAIRE (François-Marie Arouet). **Tratado sobre a tolerância: a propósito da morte de Jean Calas**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.

morte mesmo na ausência de provas. Jean Calas foi morto, confessando inocência. Voltaire acreditava que Calas só havia sido condenado por ser protestante, visto que o personagem já tinha um outro filho convertido ao catolicismo e não o matou por isso.

Esse drama foi, portanto, o motivo da escrita do tratado por Voltaire:

> "Algum fanático da populaça gritou que Jean Calas havia enforcado seu próprio filho Marc-Antoine. Esse grito, repetido, logo tornou-se unânime; outros acrescentaram que o morto pretendia fazer abjuração no dia seguinte; que sua família e o jovem Lavaisse o haviam estrangulado por ódio contra a religião católica. Um momento depois, ninguém duvidava mais; toda a cidade foi persuadida de que é um imperativo religioso entre os protestantes que um pai e uma mãe devem assassinar seu filho tão logo ele queira converter-se"[56].

Voltaire faz, durante todo o *Tratado*, uma crítica contundente à igreja católica. Assim como Locke, argumenta que a igreja perdeu seu verdadeiro propósito cristão, pois não seguiu os ensinamentos do seu Messias. Considera-a perseguidora, enquanto "Quase todo o restante das palavras e das ações de Jesus Cristo prega a doçura, a paciência e a indulgência".[57]

A ideia de tolerância exposta no *Tratado* é a de que ela só seria alcançada se a religião fosse superada pelos argumentos racionais. Essa proposição mostra o contexto iluminista em que o autor escreve, onde a fé vai sendo substituída pela razão no que diz respeito à explicação do mundo, o autor diz que:

> "O melhor método de diminuir o número dos maníacos, se é que existe, é o de deixar essa doença do espírito sob o controle da razão, que esclarece aos homens lentamente, mas de maneira infalível. A razão é doce, é humana, inspira a indulgência, abafa a discórdia, fortalece a virtude, torna agradável a obediência às leis, mais ainda que a força pode obrigar a cumpri-las"[58]

Voltaire, contudo, não prega o ateísmo, mas uma racionalização da religião no sentido de retirar o seu fanatismo. Para o autor, a ateísmo seria tão prejudicial à sociedade quanto o fanatismo religioso.[59]

Por fim, é importante notar que a argumentação para a estupidez da intolerância em Voltaire é baseada na ideia de igualdade entre os homens, uma igualdade baseada em Deus.

> "Não é preciso ter grande arte nem dispor de eloqüência bem-elaborada para provar que os cristãos devem tolerar uns aos outros. Mas eu vou

---

[56] VOLTAIRE, Op.cit, p.8.
[57] Idem, p. 63.
[58] VOLTAIRE, Op.cit, p.25
[59] Idem, p.82

> mais longe: eu lhes digo que é necessário considerar todos os homens como nossos irmãos. O quê? Meu irmão, o turco? Meu irmão, o chinês? O judeu? O siamês? Sim, sem a menor dúvida, pois não somos todos filhos do mesmo pai, criaturas do mesmo Deus?"[60]

Discutida a ideia de tolerância e suas características para os dois autores da era moderna, vemos que ambos se baseiam na ideia de identidade. Como nos informa Cardoso:

> "[para] Locke e Voltaire a tolerância à diversidade de posições religiosas não chegou a ultrapassar rigorosamente os limites da identidade do próprio cristianismo como a única religião verdadeira. Na esfera política, o termo tolerância no ideário burguês da modernidade também revela uma forte influência do princípio de identidade. Os chamados valores universais iluministas, constituintes Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, não levam em conta a diversidade étnica, racial e cultural de toda humanidade. A pluralidade humana tinha como modelo a identidade do homem europeu".[61]

Isso nos mostra que, apesar de avançarem na discussão do conceito, há uma clara limitação na concepção desses autores: só é tolerável como igual aquele que se enquadra na **identidade** do homem europeu, do que é reconhecido naquele momento. Com riscos de sermos anacrônicos, não podemos 'cobrar' de tais autores uma concepção mais ampla, entretanto, justamente localizar seus limites é importante para reconhecermos como é construído o conceito hoje, identificando sua historicidade.

Cardoso[62] nos mostra, por exemplo, que o termo tolerância no ideário da modernidade está baseado no princípio de identidade: os valores universais iluministas, como os direitos fundamentais do homem, deste modo, não levam em conta a diversidade étnica, racial e cultural de toda humanidade. Fala-se de um homem como se fosse **o** homem. A pluralidade humana tinha como modelo a identidade do homem europeu. Proclamam-se direitos iguais entre semelhantes, os europeus, uma identidade única em que suas variações deveriam ser toleradas, não se aplicando a outros povos, tidos como inferiores, por exemplo.

> "A tolerância do conquistador (quando havia) em relação ao que era distinto e alheio à sua própria identidade, não expressava o reconhecimento da alteridade. Era vista como uma atitude necessária de suportar a presença do outro para preservar a ordem universal, pois com isso o

---

[60] Idem, p.88
[61] CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Op.cit, p.1
[62] Idem, p.5.

> civilizado estaria impedindo o comportamento violento natural dos povos indígenas"[63].

2.2.2 Impressões contemporâneas da tolerância

É a experiência do século XX e o descentramento da produção de conhecimento que vai alterar os parâmetros dessa tolerância a qual nos referimos hoje. A verdade da identidade foi questionada (haja vista a reflexão de Stuart Hall)[64] e a alteridade valorizada (como mencionado antes, na afirmação positiva da diversidade no Pós Segunda Guerra). Com pensamentos de autores de lugares "não europeus", como a América Latina[65], a tolerância se transforma num conceito que incorpora a noção de alteridade, num equilíbrio entre identidade/alteridade. Nesse sentido, o conceito mais contemporâneo se refere ao:

> "**reconhecimento da diversidade cultural a partir da valorização da identidade de sua própria cultura.** O que isso significa? Significa que o respeito de um povo às culturas diferentes depende fundamentalmente da consciência clara da identidade e do valor de sua própria cultura. A identidade cultural, por sua vez não é algo estático, acabado. Está sempre se transformando com a dissolução de aspectos culturais do passado e com a assimilação de novas culturas no contato com outros povos".[66].

Antes, em um contexto iluminista, universalista, a tolerância passava pela ideia de igualdade entre os homens, agora se pensa na tolerância justamente na chave da diversidade. Os homens não precisam ser iguais para serem igualmente respeitados.

A mudança do paradigma da tolerância, na minha visão, passa pela fundação da ONU e seu contexto. O conceito de tolerância se confunde com a própria origem e desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU). A organização tem sua origem no pós Segunda Guerra Mundial, evento onde a intolerância ao diferente matou mais de 50 milhões de pessoas.[67] Uma nova instituição reguladora nascia naquele momento. No documento de fundação da ONU, na Carta das Nações Unidas, está escrito que um dos objetivos da organização é “praticar a tolerância” e ajudar as nações a “conviver como

---

[63]Idem, p.4.

[64]HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade.Rio de Janeiro: D P & A, 9ª. ed. 2004.

[65]Cardoso analisa em seu texto **Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre a diversidade e a desigualdade**. São Paulo: UNESP, 2003. a fala de alguns autores latino americanos. A fonte bibliográfica deste estudo é a produção intelectual apresentada do Encontro sobre a Tolerância na América Latina e no Caribe de 1994 no Rio de Janeiro. São citados autores como Palomino e Pryeto.

[66] Idem, p.14

[67] HOBSBANW, Eric. **Era dos extremos**: O breve século XX(1914-1991). São Paulo: Cia das Letras, 1955, p.51

bons vizinhos".[68] Tolerância aparece, então, desde o princípio como um dos fundamentos para a convivência pacífica entre as nações. Vemos, a partir dessa definição, a diferença com o paradigma que analisamos nos autores iluministas. Para aqueles há uma limitação da tolerância como respeito para os que compartilham sua identidade, do mundo europeu. Como informa Costa:

> "Assim, não encontrámos, por parte destes pensadores iluministas, uma grande preocupação com o particular e com o diferente. Embora reconhecessem o diferente, esse reconhecimento escondia sempre uma intenção homogeneizadora e nunca um verdadeiro reconhecimento".[69]

Já para a concepção mais contemporânea, analisada por Cardoso e definida pela ONU, há uma igualdade entre diferentes nações que devem se respeitar como iguais, porém levando em conta suas particularidades, a tolerância, portanto, está conexa justamente ao reconhecimento e ao respeito das diferenças. Para analisar a noção da ONU do conceito, veremos então a Declaração de Princípios sobre a Tolerância da UNESCO (1995).

Em seu primeiro artigo, o conceito de tolerância é definido como:

> "[...] o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade [...] não é concessão [...] é uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro [...]. Praticar a tolerância não significa [...] renunciar as próprias convicções, nem fazer concessões a respeito. A prática da tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa que ninguém deve impor suas opiniões a outrem"[70]

Vemos nessa perspectiva que a prática da tolerância, para a UNESCO, é um fator básico para a convivência entre diferentes povos. Essa concepção apresentada está de acordo com a perspectiva conceitual que aqui adotamos. Como defendem Andrade e Menezes, a tolerância não é uma atitude de indiferença ou ceticismo, mas um respeito ativo às escolhas do outro. É, sem se abster de suas convicções, entender que outras convicções são válidas.

Defendo que a educação, no caso, o ensino de história, é um importante fator de promoção da tolerância. Propor uma educação para a tolerância responde a um projeto de mundo plural, implicando na prevenção e combate em relação às práticas de intolerância.

---

[68]UNESCO. **Declaração de princípios sobre a tolerância**, 1995. disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm. Acesso em 27/01/2016.
[69]COSTA, Maria Guilhermina Guedes Maia da, Op.cit, p. 144.
[70]UNESCO, Op. cit, p.11.

Nesse espírito, a declaração da UNESCO também atribuiu à educação um espaço privilegiado para a difusão dos valores da tolerância:

> "A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. [...] uma educação para a tolerância, consiste em ensinar aos indivíduos quais são seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros. [...] políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento [...] da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos [...] culturais, religiosos [...] e as nações. A educação para a tolerância [...] deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autônomo, de realizar uma reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos. Torna-se necessário dar atenção [...] aos conteúdosdos [...] a fim de formar cidadãos solidários e responsáveis, abertos a outras culturas, capazes de apreciar o valor da liberdade, respeitadores da dignidade dos seres humanos e de suas diferenças e capazes de prevenir os conflitos ou de resolvê-los por meios não violentos."[71]

Assim, como a ONU, também eu acredito no papel da escola como promotora da tolerância. No entanto, a educação escolar não se resume à sala de aula, por isso vamos abordar aqui o conceito de "cultura escolar".

2.3. Cultura escolar

A minha pesquisa se situa no espaço escolar. Entender a função e os mecanismos próprios desse local só é possível através da reflexão sobre o espaço e as características dessa dinâmica.

O conceito de cultura escolar é um importante elemento constitutivo da minha questão. A escola é um local de formação essencial para a nossa sociedade. Nela podemos perceber tanto o movimento de conservação de valores que devem ser passados para as gerações mais novas quanto o de alteração de práticas e costumes através da geração mais jovem que ali está.

Como uma instituição social, a escola possui suas próprias práticas e formas de organização. Entendo aqui a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola, mas, além disso, compreendo a escola e suas práticas como um local de conflito, um local onde diferentes perspectivas se encontram, sendo constituinte de sua "cultura". É na cultura escolar, nesse espaço de símbolos, comportamentos e perspectivas, que investigo

[71] UNESCO, Op.cit, art 4º

a presença (ou não) da tolerância, e a preocupação dos agentes escolares com esse comportamento.

Seguindo essa visão, acredito que a sala de aula seja o espaço onde mais ocorrem esses diferentes processos: perpetuação, mudança, conflitos. Por isso, a pesquisa se focou na sala de aula do professor de história, buscando ver também como essa cultura se integra nesse espaço específico. Mas, ao mesmo tempo, através da observação do espaço escolar e de indagações aos agentes entrevistados, busquei compreender como outros espaços fazem parte da atividade escolar. Durante as entrevistas, foi unanimidade na visão dos docentes que todo espaço da escola é pedagógico, em todo espaço é possível notar o funcionamento próprio que existe na escola.

Além de sua organização cultural própria, a escola é um ambiente multicultural, o que significa dizer que muitas vezes ela faz o papel de mediação de diferentes visões de mundo que ali estão. No caso do objeto aqui estudado - a religião - sabemos de inúmeros casos onde essa "mediação" não é feita com sucesso, gerando casos de intolerância. Na minha perspectiva, é nessa lógica própria da escola, que abriga interseções culturais, o lugar da promoção da tolerância.

Para Girmeno Sacristán[72], a cultura escolar está diretamente ligada à ideia de currículo. O autor distingue dois currículos. O primeiro é o currículo da visão formal, que é aquele relacionado ao conteúdo, uma mera especificação de um documento, de todos os objetivos, áreas, que devem ser tratados de aula. O segundo é nomeado de currículo real, que inclui todas as aprendizagens do aluno no contexto escolar, e é a esse que o autor relaciona a cultura escolar. Podemos perceber assim que, nessa pesquisa, não é só o currículo formal, o conteúdo programático, que importa. A prática dos professores, a relação na sala de aula e fora dela são elementos para se entender melhor o papel da religião nesse contexto.

Podemos notar assim que o currículo, sendo o formal ou o real, é um espaço de constante disputa, onde ideias são explicitadas ou ocultadas de acordo com uma dinâmica própria da lógica escolar.

Sacristán mostra que a cultura escolar é como um jogo de intercâmbios e interações presentes na dinâmica escolar, em que estão presentes crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos dos sujeitos implicados no processo. Sacristán apresenta uma

---

[72]O autor foi lido através de CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros.In: CANDAU, Vera Maria(org). **Reinventar a escola**. 3 .ed. Petrópolis: Vozes,2002,p.61-79

ideia que é muito cara para o nosso trabalho, a ideia de que a cultura dominante pode "ocultar" certas ideias na sala de aula.

> "A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais [...] o problema da fome, o desemprego, o racismo e muitos outros temas são 'incômodos' [...] consciente, ou inconscientemente se produz um primeiro velamento que afetam os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente"[73].

Penso aqui que a religião pode, muitas vezes, ser esse "assunto incômodo" evitado na sala de aula.

Outro autor que pode nos ajudar a entender a ideia de conflito e silenciamento presente na cultura escolar é Dominique Julia.

> "É necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por cultura escolar; tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas. ".[74]

Julia nos mostra através de suas palavras que a cultura escolar se constitui em relação constante com os elementos sociais. Aqui interessa a relação entre a religiosidade, os conflitos religiosos na sociedade brasileira e como isso vai para dentro da escola, como é trabalhado na escola, como isso constitui a cultura escolar. Acredito que os conflitos religiosos fazem parte desses "conjuntos de culturas" que afetam o ambiente escolar. Busquei observar como esse conjunto de normas, esse modo de agir na escola, encara a diversidade religiosa, se isso afeta, ou não, na vida escolar.

Interessa nessa discussão, a consideração do espaço da escola como um espaço de disputas e conflitos, um espaço plural onde diferentes perspectivas se encontram. É importante considerar que as relações que ocorrem dentro do seu espaço constituem uma cultura específica. Vendo que a cultura escolar se constitui tanto de práticas específicas quanto de elementos "exteriores" à escola, mas que se tornam elementos internos, é importante entender como a escola lida com esses conflitos.

---

[73]GIMENO Sacristán, J. apud CANDAU, Vera Maria. Op. cit, p.70.

[74]JULIA, Dominique." A cultura escolar como objeto histórico". In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

A minha aposta é na tolerância como prática. A constatação da pluralidade do espaço escolar me faz questionar como essa pluralidade é enfrentada neste ambiente. É nesse espaço plural que inclui, mas vai além da sala de aula, que aposto como o local de uma possível promoção da tolerância e consequente combate à intolerância.

Tentei aqui fazer dois movimentos: o primeiro buscou mapear o conceito de tolerância, suas origens, transformações e implicações no mundo; já o segundo movimento buscou refletir sobre a relação da tolerância no espaço em que selecionei, o campo de pesquisa que investigarei através do conceito de cultura escolar.

Agora faço um estudo de caso na Escola X, na intenção de expor tais relações conceituais aqui apresentadas. Investigar como a relação histórica entre religião e escola se manifesta num caso particular, como esses conflitos entram no conjunto de normas e práticas do campo estudado e, caso a tolerância esteja presente no ambiente escolar, como ela compõe a cultura escolar.

No capítulo 2 apresentarei o campo de pesquisa, identificando a Escola X e alguns de seus personagens: os professores, a direção e o livro didático. Busco uma reflexão diagnóstica para, a partir dela e de minhas concepções de educação, ensino de história e tolerância (apresentadas na Introdução e neste capítulo), propor uma reflexão/ ação. Deste modo, parto de uma identificação e avaliação de contexto para localizar um lugar para o trabalho sobre a tolerância no ensino de história.

3
Capítulo 2: O campo de pesquisa e algumas considerações metodológicas

Meu primeiro contato com a Escola X, local escolhido apara o desenvolvimento desta pesquisa, foi durante a minha atuação do PIBID[75] de história da PUC-Rio, programa que integrei de 2014 a 2016. Além do contato prévio com a escola, o que é um facilitador no acesso a professores e diretoria, dois outros pontos pesaram na escolha: o fato de apresentar turmas regulares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental[76], ou seja, de haver o professor especialista de história atuando, e o de ser uma instituição ter um discurso oficial de valorização da tolerância. Segundo a diretora, em conversas anteriores à realização da entrevista para a realização da pesquisa, a escola visa, em sua prática do dia a dia, a valorização desse princípio e a escolha desse valor balizar se deu a partir dos princípios de educação da UNESCO. Segundo Jorge Werthein e Célio da Cunha:

> "Quando a UNESCO persegue hoje uma cultura de paz, percebe-se logo que a âncora dessa busca é a educação, pois a conquista da paz pressupõe, entre outros, o direito à educação. É por intermédio da educação que reside a esperança de formação de mentes verdadeiramente democráticas. Sob esse aspecto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos assinada em 1948, em seu Artigo 26 estabelece que toda pessoa tem direito a educação. A educação deve ter como objetivos o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Ela deve promover a compreensão, **a tolerância** e a amizade entre todas as nações e os **grupos religiosos** e raciais".[77]

Segundo a diretora da escola, o discurso da tolerância é a principal baliza do Projeto Político Pedagógico da escola. Sabendo isso, buscamos, durante as entrevistas, identificar se esse princípio teórico das ações da escola faz diferença no dia a dia, no chamado "chão da escola".

---

[75]Segundo a CAPES, financiadora do programa, o PIBID é: O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

[76]Atualmente, a escola atende cerca de 400 alunos, funcionando com dois turnos.

[77]WERTHEIN, Jorge; DA CUNHA, Célio. In: **Fundamentos da nova educação**. Unesco, 2000. (grifos meus)

Como já dito no capítulo anterior, optei aqui por fazer um estudo de caso. Ao apresentar a ideia de meu tema para a orientadora, ela procurou saber o que eu realmente gostaria de saber e como minha resposta apontava para práticas diluídas no cotidiano da escola - apesar de eu estar preocupado com o papel da disciplina de história no processo de uma formação para a tolerância -, identificamos que não bastaria uma simples análise dos conteúdos do livro didático, sendo interessante o desenvolvimento deste unido a entrevistas com professores e a diretoria, realizando análise de num tempo determinado, um ano escolar.

Assim se constituiu a ideia de 'estudo de caso', pois era mais compatível com minhas intenções de investigação, quando identifiquei que gostaria de abordar a cultura escolar da Escola X. A finalidade dos estudos de caso é tornar compreensível o caso, através da particularização. Segundo Marlí André, o estudo de caso possui as seguintes características:

> "1: O estudo de caso visa a descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos que orientam a coleta inicial de dados, tem que estar sempre atento a elementos que podem emergir como importantes durante o estudo, aspectos não previstos à prior.
> 2- Os estudos de caso enfatizam a "compreensão em contexto". É um pressuposto básico desse tipo de estudo que uma compreensão mais completa do objeto só é possível se levado em conta o contexto na qual se insere.
> 3- Os estudos de caso procuram representar os diferentes, e ás vezes conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social. Nesse tipo de estudo, o pesquisador, se propõe a responder as múltiplas, e geralmente conflitantes, perspectivas envolvidas em uma determinada situação."[78]

Nessa perspectiva, busco aqui fazer um estudo descritivo tendo em consideração as questões de pesquisa. A principal questão do trabalho é o mapeamento das práticas escolares sobre religião e o lugar da perspectiva histórica como construtora da tolerância religiosa. Nesse sentido, viso descrever essa situação através de entrevistas que exponham tanto situações vividas por professores e diretora, como suas perspectivas acerca delas; além disso, a análise do livro didático adotado, numa tentativa de identificar o conjunto de referências apresentado aos alunos e de articular as opiniões e práticas dos professores com o material que utilizam.

Além disso, o trabalho visa ter um caráter exploratório e instrumental, pois pretendo abrir perguntas para futuras pesquisas e pensar em algo maior do que apenas o caso em si. Segundo Manuel Meirinhos e Antônio Osório:

---

[78]ANDRE, Marli. "Estudo de Caso: Seu Potencial na Educação". In: **Caderno de Pesquisa**,1984, n.49, p. 51-54.

> "Nos estudos de casos instrumentais, o caso em si tem um interesse mais secundário. Distinguem-se dos intrínsecos, porque se definem em função do interesse por conhecer e compreender uma problemática mais ampla, através da compreensão do caso particular. O caso é o veículo para compreender ou iluminar um problema ou as condições que afetam não apenas o caso estudado, mas também outros casos. Neste sentido, o caso funciona como instrumento ou suporte para facilitar a compreensão de algo que vai para além do caso em si".[79]

É importante, portanto, ressaltar que o meu olhar, concentrado na escola em questão, não se volta apenas para ela, mas para uma situação que vemos muito maior. O olhar específico permite apreender as concepções e práticas dos agentes escolares de uma forma mais concreta, mas se olha como representativa de uma possível regularidade de condutas em outras escolas.

3.1 Entrevistas

Nesse estudo de caso, utilizei a estratégia de entrevistas semiestruturadas[80] com os três professores[81] de história[82] da Escola X e com a diretora da unidade, realizando uma análise qualitativa de suas respostas. Acredito que a estratégia de entrevistas semiestruturadas com respostas abertas foi a melhor escolha nesse caso por permitir aos respondentes uma maior liberdade de fala do que se fosse uma entrevista de respostas fechadas, esperando assim uma maior captação de dados. Observo que procurei criar um conjunto de questões que fossem complementares e cruzadas, procurando desviar de possíveis respostas padrão e aumentando a chance de checagem dos conteúdos.

Segundo Rosália Duarte,

> "Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados".[83]

Portanto, por esse trabalho buscar justamente crenças e valores no universo específico da escola, penso ser esse um instrumento qualificado para a realização da minha pesquisa.

---

[79]MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. In: **Revista EduSer**, n. 2 (2), p. 49-65, 2010

[80] Os Roteiros de entrevistas se encontram no final desse trabalho (anexos V e VI)

[81] A fim de preservarmos a identidade dos agentes entrevistados nessa pesquisa, iremos aqui tratá-los por Professor A, Professor B e Professor C, enquanto que chamaremos a diretora de "Maria".

[82]Tive a oportunidade de acompanhar aulas do Professor A durante os dois anos de atuação no PIBID, em turmas de 6º, 8º e 9º ano.

[83] DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas**.** In: **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

Para a autora, há alguns procedimentos importantes a serem adotados na preparação de entrevistas para a análise. O primeiro deles diz respeito à transcrição: ao término das entrevistas elas devem ser transcritas com atenção, tendo especial atenção às mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc. Transcrever e ler cada entrevista realizada, antes de partir para a seguinte ajuda a corrigir erros, a evitar respostas induzidas e a reavaliar os rumos da investigação.

Segui a sugestão de análise da autora que é fragmentar o todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos, então, além de pensar questões que pudessem elucidar o conteúdo, criei planilhas com critérios em diálogo com as respostas concedidas, procurando não apenas seguir a narrativa apresentada por cada entrevistado, mas problematizar os dados oferecidos.

O roteiro foi divido em algumas partes que representam chaves de compreensão para as respostas a fim de facilitar a análise. Quanto às perguntas aos professores, a entrevista foi dividida em 1- Formação, com perguntas relativas à vida acadêmica do entrevistado; 2- A escola e seu papel, onde se procurou entender as concepções de escola dos entrevistados; 3- Uso do livro didático, onde objetivava entender a concepção e o uso do livro por esses professores; 4- Concepções religiosas, onde se sondava a relação do entrevistado com a religião e o seu lugar na escola. ; 5- Preconceito na escola, onde se perguntou sobre a existência de situações de preconceito na escola e a prática frente às situações e 6- Relação História- Religião, onde se buscou entender a concepção dessa relação para os professores e como a trabalhavam, ou não, em sala de aula. É importante notar que as perguntas não foram agrupadas na ordem dos blocos, mas perguntas do mesmo "bloco de análise" apareceram em diferentes partes do roteiro. Esse procedimento teve como objetivo não "viciar" as respostas do entrevistado em uma única direção. Apresento a seguir uma tabela com algumas características dos professores entrevistados:

Tabela 1: Professores de história da Escola X

	Professor A	Professor B	Professor C
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino
Ano de Formação	1989	2006	2003
Tempo de Magistério	27 anos	10 anos	13 anos
Tempo na Escola X	11 anos	4 anos	4 anos
Local de Formação	UERJ	UFF	UERJ
Locais de atuação	Estado do Rio (Vidigal) e Município do Rio	Município de Tanguá e do Rio	Município de Angra dos Reis e Município do Rio
Já teve outra profissão	Sim, arquiteto	Não	Sim, bancária
Possui Pós-Graduação	Sim, Mestrado em História antiga na UERJ	Sim, Mestrado em Ciências Sociais na PUC-Rio	Não.

Os dados da tabela foram assim distribuídos com alguns objetivos: O ano de formação e o tempo de atuação na escola tinham como objetivo comparar possíveis diferença de concepção baseado no tempo de formação e na idade dos respondentes. Os locais de atuação, para exemplificar a experiência desses profissionais e o fato de vivenciarem outras experiências além da Escola X.

É importante notar também que os três professores se formaram em universidades públicas, reconhecidas como de excelência e dois deles têm pós-graduação em universidades também de excelência, o que demonstra o bom nível dos profissionais de história nessa escola que está sendo olhada.

Outra característica comum aos professores desse quadro é o fato de todos eles terem afirmado que ser professor não era a sua primeira opção de atuação profissional, por isso o dado sobre uma profissão anterior. Como pode ser notado, dois deles atuaram em outras profissões antes de se tornarem historiadores. Mesmo o professor B, que teve sua primeira graduação em história, afirmou não ter sido o magistério a sua primeira opção no campo.

Quanto à entrevista com a diretora da escola, da mesma maneira dividi em blocos para facilitar a análise. 1- Formação, com perguntas relativas à vida acadêmica do entrevistado; 2- A escola e seu papel, onde se procurou entender as concepções de escola; 3- Papel da direção, onde se procurou entender o quanto a direção afeta, ou não, na sala de aula 4- Concepções religiosas, onde se procurou entender as convicções religiosas e o papel na escola; 5- Preconceito na escola, onde se perguntou sobre a existência de situações de preconceito na escola e a prática frente às situações.

É importante considerar que todos os agentes escolares entrevistados foram receptivos à pesquisa, reconhecendo sua importância, não tendo restrição a nenhum tipo de pergunta. As entrevistas foram realizadas dentro do espaço escolar, em uma sala reservada, sendo gravadas e posteriormente transcritas. Todos assinaram termos de concessão. O modelo do termo se encontra no Anexo I ao fim do trabalho.

Duarte nos alerta que os depoimentos coletados também podem, em muitos casos, refutar as ideias que o pesquisador tinha a respeito do problema antes de iniciar a pesquisa de campo. Por tudo isso, o fundamental é estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho. No meu caso, houve, a partir do campo, uma concentração, quase um monopólio, até então inesperado, de situações de preconceito com religiões afro-brasileiras, o que me fez, por exemplo, incorporar novas referências teóricas e focar, mais do que o esperado, nesse aspecto na análise do livro didático, mas isso será tratado mais para frente.

Portanto, quanto ao método de entrevistas, Duarte conclui que:

> "... os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador. Isso implica a construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, promovendo uma espécie de "diálogo artificial" entre elas, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc. Esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando".[84]

Em relação ao conteúdo das entrevistas, apresentarei sua análise na conclusão do trabalho. Podemos apontar, no entanto, alguns elementos que apareceram nas falas dos

[84] DUARTE, Rosália, op. Cit, p.20.

entrevistados. Quanto ao papel da escola, por exemplo, há uma recorrência na ideia de uma formação cidadã; quanto à relação entre história e religião, os professores reconhecem a importância de ser trabalhada a religião na aula de história em uma perspectiva política/cultural, assim como consideram como importante a abordagem de temas que envolvam a diferença e se dizem preocupados em trabalhar o preconceito em sala de aula.

As entrevistas demonstraram também um reconhecimento de situações de preconceito com religiões de origem africana, assim como a preocupação, de alguma forma, de combater essas situações.

3.2 O livro didático

Além das entrevistas para apreensão das percepções e práticas dos agentes escolares, realizei a análise do livro didático utilizado na escola. [85] Sobre isso, é importante realizarmos algumas reflexões sobre o uso desse instrumento para o ensino de história. Segundo Lucas Nechi:

> "A análise dos livros didáticos justifica-se pela grande relevância que estes instrumentos possuem na dinâmica educacional. O livro é a grande ferramenta teórica de professores e alunos, orienta os estudos e as mediações com o conhecimento".[86]

O livro didático constitui a principal fonte de informação impressa e utilizada por grande parte dos professores e dos alunos brasileiros, sobretudo daqueles que tem menor acesso aos bens econômicos e culturais. Nesse sentido, o livro didático tem papel fundamental no processo de escolarização e letramento em nosso país, ocupando, na prática, muitas vezes o papel de principal referência para a formação e inserção no mundo da escrita.

Segundo Kazumi Munakata:

> "[o livro didático] tornou-se (...) um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando as abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula".[87]

---

[85]BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: Sociedade e Cidadania**. São Paulo: FTD, 2009.

[86]NECHI, Lucas Piddy. **Educação histórica e religião:** aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos. 2011.Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

[87]MUNAKATA, Kazumi. “O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação”. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Anderson Medeiros & MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs) **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007

É importante notar, no entanto, que trato aqui esse suporte como uma construção embebida de valores culturais. Segundo Sonia Miranda e Tânia de Luca, os livros didáticos são mais do que meras ferramentas pedagógicas, são suportes de seleções culturais variáveis.

> "verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão. Nessa perspectiva, os livros, para além de se constituírem em vetores ideológicos, são fontes abundantes, diversificadas e, ao mesmo tempo, completas, visto que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio, meio e fim.". [88]

Sob essa perspectiva, considero o livro didático um produto cultural/mercadológico que é um dos elementos de promoção de valores da escola. Explico, o livro didático apresenta conteúdos selecionados que representam uma dada visão da sociedade. Sobre esse olhar é que tentei me debruçar sobre a coleção aqui estudada, buscando identificar quais os critérios para seleção de conteúdos e como esses eram abordados no livro: o que era evidenciado e o que era silenciado pelo livro. Compreendo que certos conteúdos estão presentes em função de certa obrigatoriedade, a partir dos parâmetros curriculares, mas, além desses parâmetros serem também uma representação social, os conteúdos que não são exigidos expõem uma autonomização da perspectiva de autores e editoria, podendo ser avaliados. Além disso, um mesmo conteúdo obrigatório pode ser apresentado de diferentes modos, contemplando (ou não) certas temáticas. No caso que investigo, por exemplo, a Reforma Protestante poderia apenas um assunto sobre o Renascimento ou mote para refletir sobre as diferenças religiosas e o processo de acomodação destas diferenças entre fiéis.

Ana Maria Monteiro mostra que a perspectiva de conteúdos culturalmente construídos - ou seja, considerar que os conteúdos presentes no currículo de história fazem parte de um modo de se ver o mundo, de se determinar a importância de certos acontecimentos em detrimento de outros - acontece a partir da década de 80. Até então, o conhecimento era visto como pronto e acabado nele mesmo e que deveria ser apenas informado para os alunos.

> "[a nova] proposta tinha como base a ideia de que o currículo é um terreno de produção e criação simbólica e cultural, e não uma correia transmissora de uma cultura produzida em outro local, por outras pessoas, para as novas gerações, passivas e meramente receptoras. Os

---

[88]MIRANDA, Sonia Regina; LUCA Tânia Regina de. "O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD". In: **Revista brasileira de história**. São Paulo, v. 24, n. 48. 2004. p. 131.

> estudos buscavam, portanto, captar os processos de criação e produção de sentidos, significações e sujeitos nas escolas e salas de aula".[89]

Insisto aqui que pensarmos o currículo como uma construção cultural que acontece a partir de escolhas é essencial para entendermos a construção do livro didático. Circe Bittencourt nos ajuda a fazer algumas considerações sobre a metodologia de análise desses materiais[90]. A autora nos mostra que o livro didático tem quatro dimensões que devem ser consideradas quando de sua análise.

A primeira dimensão é o fato de ser uma mercadoria, ligada ao mundo editorial e à lógica de mercado capitalista, o que significa que sofre várias interferências nesse sentido e tem como um dos seus objetivos o lucro. O livro, como mercadoria, obedece a critérios de vendagem e, por essa razão, as editoras criam mecanismos de atração para o seu público-alvo, os professores. A qualidade do papel, as reproduções, a quantidade de imagens na capa faz, por exemplo, parte desse papel mercadológico do livro.

Além das imposições do autor, existem as imposições do editor, implícitas ou explícitas, nos procedimentos de produção do livro, que seriam a divisão do texto, sua tipografia e as ilustrações utilizadas. Quando refletimos sobre o livro didático, é necessário considerar as interferências editoriais na composição da obra, porque elas são produzidas visando à escolha dos livros pelos professores e à utilização em sala de aula e à avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, o chamado PNLD[91]. Penso que cabe aqui entendermos melhor o que esse programa representa hoje.

O PNLD é um programa de avaliação de obras didáticas para distribuição gratuita de forma sistemática e regular a todos os alunos das escolas básicas das redes públicas escolares de todo país. Esse programa faz parte de uma política de Estado para a educação e permanece desde o ano de 1985, mantendo algumas das características iniciais do pro-

---

[89]MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2008, p.81.

[90] BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. **Ensinar História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez,2004.

[91] PNLD é um programa do governo federal, através do MEC, que tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários, avaliando a qualidade desse material. Os professores da escola escolhem através de um guia disponibilizado pelo MEC e selecionam três opções de livros. Uma dessas opções será a disponibilizada para a escola.

grama, tais como escolha do livro pelo professor, utilização do livro reutilizável, perspectiva de universalização do atendimento. [92] O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas.

Segundo Adriana Zambon e Eduardo Terrazzan:

> "A ampliação do programa do livro para o ensino médio pode ser entendida como parte de uma política mais ampla de expansão dessa etapa da escolaridade. Inicialmente, o PNLEM foi desenvolvido em caráter "experimental" no âmbito do que foi chamado de Projeto-Piloto (2005-2007). Em 2004, foram avaliadas obras de Português e Matemática, e, no ano seguinte, o programa atendeu alunos do ensino médio das Regiões Norte e Nordeste do Brasil, distribuindo os livros recomendados. No ano de 2006, os livros dessas duas disciplinas foram distribuídos aos demais estudantes de ensino médio e, em 2007, foram avaliados e distribuídos os de Biologia para escolas públicas de ensino médio de todo o País. A universalização da distribuição das obras didáticas de Português, Matemática, Física, Biologia, Química, História e Geografia ocorreu na edição de 2008 do PNLEM, com distribuição dos livros para as escolas no ano seguinte"[93].

Uma análise da forma inclui também uma visão da apresentação gráfica do conjunto da obra, e de como estão divididos os diferentes tópicos, introdução, apresentação, índice, glossários, etc.

A segunda dimensão sugerida por Bittencourt para análise de livros didáticos é que ele se constitui também como um suporte de conhecimentos históricos escolares propostos pelos currículos educacionais, o que significa que há sempre uma interferência do Estado na existência do livro. A análise da bibliografia, assim como da seleção de documentos contribui para a percepção da tendência historiográfica dominante. A bibliografia indica o nível de atualização do autor, assim como a indicação de leituras complementares. Assim como na dimensão mercadológica, pensar no PNLD aqui é fundamental, pois é esse o veículo principal de "seleção" pelo Estado.

A terceira dimensão é seu caráter pedagógico. Ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalho, ou seja, a associação entre conteúdo e método é uma de suas características. É importante perceber a concepção de conhecimento expressa no livro, ou

---

[92]ZAMBON, Luciana Bagolin ;TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. In: **Revista Brasileira de Estudos. Pedagogicos**. 2013, vol.94, n.237, p 585-602.

[93]Idem, p. 588

seja, além da capacidade de transmitir o conhecimento histórico, é preciso identificar como esse conhecimento é apreendido.

Por fim, o livro didático é também um veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de uma determinada época e de um determinado lugar. O livro didático é um documento histórico e, como tal, precisa ser localizado em um tempo e um espaço.

Mercadoria, intervenção do Estado, expressão de uma concepção do que seja conhecimento e veículo de valores são, então, as características dos livros didáticos que minha análise deve se balizar. Para uma análise dos livros didáticos de história é preciso levar todos esses elementos em consideração.

Esclarecidos os critérios de como estou olhando para o livro, é necessário descrever a estrutura do livro que está sendo analisado. É importante notar que, no caso avaliado, o processo de escolha da coleção foi acompanhado pelos três professores entrevistados sendo, pelo menos teoricamente, um instrumento selecionado pelos próprios professores, aumentando sua chance de uso, trago aqui a fala do professor C:

> "Aqui na escola sim, foi há cerca de uns 2 ou 3 anos, tem um tempo, eu não lembro se é de dois em dois anos, mas eu lembro de ter a escolha e, se eu não me engano eu participei sim, me lembro de conversar com o Professor A e com o Professor B."

No entanto, a possibilidade de escolha do livro não necessariamente contribui para seu melhor uso. Há casos, como do professor A, que a simples existência de um livro didático já não é de sua preferência:

> "Eu ajudei na escolha porque é uma imposição do governo federal, eu acho um desperdício porque, além dos textos que a gente faz na escola, existe o LD e, até bem pouco tempo ainda existia a apostila do município, para três tempos? Isso tem que ser considerado também, são três tempos semanais de aula, muito material para pouco tempo. Então eu prefiro lidar com os textos que preparo para os alunos. Eu uso também o LD, mas de maneira suplementar, a gente faz leituras, treina com os alunos a leitura, interpretação, alguns exercícios eu mesmo elaboro com base nos textos do LD, mas ele não é o condutor do nosso trabalho".

É importante notar que, como dito, tive a oportunidade de acompanhar as aulas do Professor A para turmas de 6º, 8º e 9º anos durante minha atuação do PIBID e em nenhuma aula que tenha acompanhado o livro foi utilizado. Afirmo com isto que o Livro Didático como meio auxiliar do conhecimento é mais uma ideia ou intenção do que efetiva prática do professor.

A coleção adotada pela escola - e que aqui serve de referência para o trabalho - é o de Alfredo Boulos Junior, *História: Sociedade e Cidadania*, aprovada no PNLD de 2014. Farei agora uma pequena descrição.

Os conteúdos de cada volume desta coleção estão agrupados em unidades temáticas introduzidas por uma página dupla com imagens e textos, como pode ser visto, por exemplo, no Anexo II, localizado no fim desse trabalho. As temáticas seguem uma forma cronológica linear, intercalando temas da História Geral com os da História do Brasil, com ênfase na abordagem política e econômica. Todos os capítulos iniciam-se com a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, referenciando o presente e instigando o entorno social. Os conteúdos historiográficos são trabalhados de forma articulada com a multiplicidade das estratégias cognitivas e dos suportes de linguagens verbais. Digo isso, pois o livro sempre apresenta, em todas as os capítulos, por exemplo, a seção "imagem como fonte", onde os alunos são estimulados a interpretarem imagens, assim como a seção "livros, sites e filmes", onde são indicados diferentes suportes, com diferentes linguagens para os alunos, como pode ser visto no Anexo III

A obra dispõe de um projeto gráfico editorial de fácil manuseio, fluente e bem sinalizado, ou seja, todos os capítulos possuem subtítulos e imagens que facilitam ao aluno procurar um tema específico. Constam ainda legendas, sugestão de glossário tanto na página do tema tratado quanto ao final do livro e imagens visuais diversas. Vale destacar que todas as imagens apresentam legendas com informações como ano e autoria, no entanto isso não é trabalhado no texto do livro.

Cada livro da coleção apresenta o sumário referente aos seus capítulos e 10 seções didáticas fixas em todos os volumes denominadas: Abertura de unidade; Abertura de capítulo; Para refletir; Para saber mais; Dialogando; Atividades; O texto como fonte; A imagem como fonte; Livros, sites e filmes; Debatendo e concluindo, como pode ser visto no Anexo IV. Com relação ao conteúdo, no livro do 6º ano, aborda a história das sociedades antigas e a pré-história brasileira. No livro do 7º ano, trata da história medieval europeia e sua transição para os tempos modernos com as grandes navegações e a conquista da América e do Brasil. No livro do 8º ano, trabalha a história da colonização e a emancipação da América e do Brasil e as revoluções modernas europeias. No livro do 9º ano, aborda os movimentos políticos, econômicos e ideológicos da história europeia, asiática, africana e brasileira nos séculos XIX e XX, assim se organizando:**6º ano** (320 páginas): Unidades: 1 – História, cultura e tempo; 2 – O legado dos nossos antepassados; 3 – Vida urbana: Oriente e África; 4 – A luta por direitos. **7º ano** (320 páginas): Unidades:

1 – Diversidade e discriminação religiosa; 2 – Monarquias nacionais: passado e presente; 3 – Arte e religião; 4 – Nós e os outros. **8º ano** (320 páginas): Unidades: 1 – Cultura e trabalho; 2 – A luta pela cidadania; 3 – Emancipação, terra e liberdade. **9º ano** (336 páginas): Unidades: 1 – Dominação e resistência; 2 – Política e propaganda de massa; 3 – Armas e violências; 4 – Ética, cidadania e meio ambiente.

Vale também olhar como a coleção é avaliada pelo MEC. O PNLD analisa os livros didáticos através de cinco critérios, atribuindo notas de 1 a 4. Os critérios são: manual do professor, componente curricular História, proposta pedagógica, formação cidadã e projeto gráfico-editorial.[94] Segundo o PNLD, isso significa que, ao atender de forma exemplar os itens do edital, a obra deve obedecer aos seguintes critérios: Quanto ao Manual do Professor deve apresentar e fundamentar a proposta da coleção em seus pressupostos históricos e pedagógicos. Além disso, deve orientar sobre o adequado uso do Livro do Aluno, informando sobre as estratégias e os recursos de ensino a serem empregados na coleção, sobretudo as que trabalham com fontes para a elaboração da história. O Manual deve orientar igualmente sobre formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação adequados ao ensino de História bem como sobre o ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da história indígena. Contribuir também para a formação continuada do docente com sugestão de textos de aprofundamento e bibliografia pertinente e atualizada no campo da história e do ensino de História que proporcione ao professor uma efetiva reflexão sobre sua prática.

No componente curricular de História da coleção, a fundamentação teórico-metodológica de história proposta no Manual do Professor deve ser efetivada com coerência. Nessa perspectiva, a abordagem teórico-metodológica da história precisa permitir a compreensão da escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, diferenciando-o do processo da história vivida. Deve apresentar, ainda, correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos e possibilitar a construção significativa de noções e conceitos históricos considerando o pensar historicamente como objetivo central do ensino de História.

Para a consecução dos objetivos da história acadêmica e da disciplina escolar de História destinada aos anos finais do ensino fundamental, a proposta pedagógica da obra deve contemplar estratégias teórico-metodológicas que possibilitam a construção de um conhecimento significativo e o desenvolvimento de habilidades como a autonomia de

---

[94]Essas informações foram retiradas do manual do PNLD 2014, disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico

pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar. Apresentar coerência e adequação com a proposta didático-pedagógica explicitada no Manual do Professor e utilizar recursos didáticos variados quanto às possibilidades de significação histórica. Suas atividades e exercícios devem ser formulados com clareza, acompanhados de informações suficientes para execução, integrados aos conteúdos e explorando diferentes instrumentos como textos, fontes, mapas, gráficos, tabelas, entre outros.

Quanto à construção da cidadania, a coleção colabora efetivamente quando observa os preceitos legais e jurídicos, respeitando os princípios éticos. Assim, precisa estar isenta de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, como também de qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos. Na abordagem das experiências sociais, a proposta da obra deve apresentar conceitos, habilidades e atitudes de forma contextualizada, condizentes com os objetivos do ensino e a produção do conhecimento histórico. Precisa também, empregar ações positivas em relação à cidadania e ao convívio social, trabalhando com temáticas referentes às relações étnico-raciais, de gênero e não violência, da educação e cultura em direitos humanos, e a da imagem de afrodescendentes, de descendentes das etnias indígenas brasileiras, da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando a visibilidade destes sujeitos históricos.

O projeto gráfico deve proporcionar estrutura editorial com organização clara, coerente e funcional, compatível com a proposta didático-pedagógica, a faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina. O projeto gráfico deve observar a legibilidade dos textos verbais e icônicos e isenção de erros de revisão e/ou impressão. As ilustrações, por sua vez, consideram as finalidades para as quais foram elaboradas e são claras e precisas, retratando adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país. Além disso, é necessário respeitar as proporções entre objetos ou seres representados e estarem acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou dos acervos de onde foram reproduzidas. Os mapas e outras representações gráficas do espaço também devem apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas.

Nos critérios apresentados a coleção analisada apresenta a seguinte julgamento, lembrando que, da pior para a melhor avaliação, vai do 1 ao 4. Manual do professor :2; componente curricular História: 3; proposta pedagógica: 3; formação cidadã:2 e projeto gráfico-editorial: 4. Em relação aos outros livros de história listados, a coleção de Boulos apresenta uma boa avaliação, não recebendo nenhuma avaliação 1.

Não cabe à essa pesquisa avaliar cada um desses critérios do PNLD em relação à coleção, a intenção aqui é mostrar onde o livro se situa com relação a sua avaliação. Destaco, no entanto que, pelo foco dessa pesquisa, é particularmente relevante a informação de uma avaliação não tão boa no critério de construção de cidadania pois nesse critério está sendo avaliada se a coleção "está isenta de estereótipos e **preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, como também de qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos**". Vale destacar que, das 20 coleções concorrentes na avaliação, apenas 8 receberam nota máxima nesse critério. Reproduzo aqui a descrição do PNLD quanto a esse critério na coleção:

> "Em relação à formação cidadã, a obra é particularmente significativa no tratamento do tema da mulher e de questões relacionadas com gênero. Os recursos aos quais faz uso para tratar da diversidade social e histórica, de modo particular os recursos imagéticos e textuais, concorrem para realçar esse aspecto no contexto da sociedade contemporânea. Porém, há uma ressalva quanto ao desenvolvimento de temas sociais importantes, uma vez que se encontram apenas pautados no início de cada capítulo sem aprofundamento, como, por exemplo, em relação aos direitos sociais das crianças e dos adolescentes, à questão da violência e ao meio ambiente. Igualmente, o tratamento da problemática das relações raciais é apenas aventado superficialmente na abordagem da proposta. No tocante à inclusão da história da África e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, há, na coleção, conteúdos, textos diversos e atividades que abordam predominantemente aspectos da história política e cultural desses povos. Destacam-se os textos de apoio sobre a implementação legal das referidas temáticas no ensino básico assim como as indicações de referências bibliográficas sobre a historiografia da África.
>
> Especificamente sobre as culturas indígenas, há a inclusão dessa temática em imagens alusivas aos grupos mencionados bem como em textos e atividades que tratam de aspectos sociais, culturais e históricos de alguns povos indígenas brasileiros. Apesar de não problematizar a ideia do reconhecimento da diversidade desses povos, enfoca conteúdos relativos à diversidade cultural e identitária, história do confronto colonial, práticas culturais no passado e no presente e suas lutas contemporâneas pelo direito à terra e à educação"[95].

Como minha avaliação do livro se realizou estabelecendo um recorte específico, religião, divergi em parte da avaliação do PNLD, pois não observei espaço para diferentes religiões no livro. Além disso, apesar de na avaliação oficial qualificar que "No tocante à

[95]Essas informações foram retiradas do manual do PNLD 2014, disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico

inclusão da história da África e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, há, na coleção, conteúdos, textos diversos", minha perspectiva é crítica, pois a diversidade de conteúdos assinalada é episódica e pouco integrada e, no caso do tema religião, não há menção sobre a constituição dessas religiões de matriz africana – esclarecendo sobre suas cosmogonias - ou da sua influência no Brasil atual.

O vazio assinalado no livro didático sobre as religiões de matriz africana, porém, se tornou mais importante no encaminhamento da pesquisa, pois os entrevistados manifestaram ser o ponto de convergência das intolerâncias vivenciadas por eles. Desta forma, além de uma maior e melhor exploração da diversidade religiosa, no Brasil, haveria, a meu critério, a necessidade de se olhar com mais atenção para as religiões de matriz africana: em um contexto onde essas religiões são as que sofrem com mais casos de intolerância, (como vimos a partir de notícias apresentadas na Introdução e a partir da fala dos professores), penso que um maior número de informações seria obrigatório.

Essa percepção e a análise mais detalhada dos elementos do livro didático que dizem respeito às religiões será melhor desenvolvida na conclusão do presente trabalho.

4
Conclusão

Após a explanação dos objetivos, referenciais teóricos e procedimentos de pesquisa nos capítulos anteriores, a conclusão pretende apresentar os resultados dos procedimentos realizados. Para efeitos didáticos, primeiro farei uma análise de tópicos relacionados às entrevistas dos agentes escolares para, mais tarde, cruzar com a análise do livro didático.

4.1. Análise das entrevistas

O primeiro ponto a ser compreendido é a concepção dos entrevistados sobre o papel da escola na sociedade, para que serve a escola. A intenção da pergunta no questionário foi a de entender se, nas concepções de escola ali presentes, poderia ser contemplado o discurso sobre a tolerância. Antes de entrar nas falas, no entanto, é importante fazer uma reflexão sobre o que entendo por escola, deixo claro que a escola compreende um espaço físico, formal, onde se busca a interação do jovem com o mundo, numa perspectiva de formação para a vivência nesse mundo. Vivência nesse mundo inclui a prática da tolerância, já que refletir sobre as diferenças e a violência do cotidiano ajuda a colocar o aluno no mundo

Tal perspectiva genérica não esquece que a escola, como compreendida hoje, resulta de um longo processo histórico de construção e institucionalização, assim como considera que existem especificidades e diferenças que se singularizam de país para país e de cultura para cultura. Entretanto, a despeito de tais singularidades, localizo que existem muitos elementos comuns nas escolas atuais em função de um processo de formalização e de racionalização, típico da modernidade. Como exemplo dessa construção comum podemos ver elementos que se repetem nas diferentes instituições escolares: a produção de educação escolar e de ensino em larga escala, o ensino em classe, a especialização e fragmentação do currículo, a especialização acadêmica e profissional dos professores, o controle do tempo e do espaço escolares e etc.[96].

A escola, como essa instituição formadora, passou por diferentes concepções acerca do seu papel na sociedade. Demerval Saviani, por exemplo, faz uma cronologia

[96]LIMA, Línio. A 'escola' como categoria na pesquisa em educação". In: **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 2, n. 12, p. 82-88, 2008.

das ideias pedagógicas no Brasil e mostra diferentes formas e objetivos da escola durante nossa história.[97]

Essa cronologia mostra que a escola teve diversas formas de ser entendida. Não cabe aqui olhar para cada uma dessas maneiras de encarar o empreendimento escolar, mas é importante termos em mente que, partindo de catequese e passando por concepções que variam de tecnicistas a libertadoras, a escola é vista de várias maneiras. Mesmo na contemporaneidade, existem diferentes escolas com diferentes objetivos.

A concepção de escola presente nesse trabalho parte da visão de que o seu objetivo é preparar o aluno para o mundo, propiciar que ele tenha condições de agir no mundo em que vive. Uma fala de Ilmar Rohloff de Mattos pode resumir de certa forma a maneira que encaro a escola:

> "Nossos leitores são também muito diferentes entre si, porque a escola que frequentam é muito diferente da de seus avós e talvez da de seus pais; não podendo deixar de se abrir para as diferenças e os diferentes, a escola já não pode pretender reproduzir uma homogeneidade, assim como os textos das aulas de história já não se ocupam com exclusividade da genealogia da nação, como diferentes também são as indagações que nossos alunos fazem, prenhes de outras tantas inquietações.[98]

Com essa citação quero dizer que a escola hoje, sobretudo, é um local de diferenças, que devem ser pensadas, discutidas, onde não se deve objetivar uma homogeneização pura e simples dos alunos. Um espaço, portanto, onde se deve formar para o mundo e não simplesmente decorar conteúdos e um espaço onde profundas diferenças convivem, um lugar latente para esse tipo de discussão. O formar para o mundo envolve, na minha visão, a perspectiva de que a escola, assim como o mundo em si, é um lugar de diferenças e que, pensar essas diferenças faz parte do papel formador da escola, sobre isso Candau nos diz que:

> "As diferenças [na escola] são concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades,

---

[97] Para saber mais sobre essa cronologia ver: SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2008

[98] MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História". In: **Tempo**, vol.11, n. 21, 2007, pp. 5-16.

> assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objetos de preconceito e discriminação."[99].

A autora afirma, com isso, que a escola é o lugar da afirmação da diferença, diferenças que devem ser reconhecidas e valorizadas. Juntando isso com a perspectiva de "estar no mundo" e a de professor como autor, de Mattos, penso ser necessária uma reflexão, como professor, do nosso papel nessa valorização.

Vejamos agora a concepção dos agentes entrevistados quanto ao papel da escola. O professor A respondeu que:

> "O papel da escola é bastante amplo. Basicamente, é a formação do cidadão, não do indivíduo, mas do cidadão, tem um aspecto cognitivo, um aspecto ético, tudo isso faz parte da formação integral do cidadão"

Já o Professor B respondeu que:

> "Cara, a escola forma um tipo de cidadão, vai formando e conformando esses papeis diferentes que os alunos vão assumindo. No fundo é para ir formando, as escolas acabam se diferenciando para as classes, cada classe vai, as classes vão indo para a s suas escolas, as escolas de elite formam as elites dirigente, as de classe popular vão formando para o mercado de trabalho. Isso, claro, tem os valores, tem os conteúdos, mas ela vai formando ali indivíduos mais dóceis, outros com iniciativa".

Enquanto que a professora C disse que:

> "Ela deveria ser libertadora, infelizmente não é [...] Eu nasci e cresci na ditadura, eu fui votar para presidente com 25 anos, o pouco de consciência que eu tinha eu devo ao meu irmão mais velho, porque ele ainda pegou um período antes da ditadura, 6 anos mais velho, eu ouvia o que ele falava, a minha família não era politizada, tinha a falta dos estudos. Eu acho que a escola deveria ser libertadora, a gente não deveria ter 40 alunos em sala, pra dar atenção é complicado [...] O que eu quero é que meu aluno tenha autonomia, seja capaz de pensar e agir por si mesmo, não porque tem um grupo dizendo o caminho, as pessoas tem que ter o direito de escolha. Para mim, a escola deveria, de fato, prestar atenção no ser humano[...] Eu ainda me acho massa de manobra, nós servimos para tapar os buracos, mas não para desenvolver algo de médio/longo prazo, que a educação exige algo de médio/ longo prazo. Eu não acredito que a escola esteja cumprindo seu papel, não sei se existe alguma escola, sei que nunca vai existir o ideal, isso é bem complicado, que as pessoas são bem diferentes, eu acho que esse ideal tem que ser perseguido sempre, só que eu entendo a posição dos alunos, é um entra e sai de professor em sala, e às vezes, se você observar o ambiente da

---

[99]CANDAU, Vera Maria. "Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas". In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 240-255, 2011b.

> sala de aula, ele é apertado, desconfortável, eu até tenho o cuidado de falar para os meus alunos se sentirem mais confortáveis, é o que eu faria se tivesse filho, se posicionar no ambiente para se sentir melhor. Mas eu acho que a escola ainda não cumpre esse papel, essa coisa do cidadão crítico e tudo mais".

A diretora pensa da seguinte forma:

> "Para mim é a base de tudo, é o suporte da família, o esteio da família, é junto com a família que eu acho que a gente tem que trabalhar, eu posso dizer "mãe, você tá fazendo uma besteira", eu tenho uma escola que me dá essa cancha, de ter um papo claro, sem rodeios, por ter vivido na comunidade eu sei como chego, tenho uma facilidade para me comunicar, não sei se na escola particular eu teria êxito, mas, eu acho que, se a escola é o suporte da família"

Podemos notar que as falas apresentam algumas semelhanças na maneira de compreender o papel da escola na sociedade. Nenhum dos respondentes citou, por exemplo, que a escola seria um lugar para aprender conteúdos, deter conhecimentos ou algo nesse sentido. Os quatro entrevistados encaram a escola como um local de formação de cidadão. Isso quer dizer que a veem como preparação para o mundo, preparação para uma agência transformadora. Compartilho das visões citadas pelos professores, pois todas trazem esse elemento da escola como um lugar de formação cidadã.

No entanto, alguns elementos se diferenciam em suas falas. O professor A, por exemplo explicita o termo "formação integral", considerando diferentes aspectos, como os aspectos éticos. O professor B fala em "um tipo de cidadão". Na sua fala podemos ver uma concepção diferente do que seria esse cidadão que a escola forma, pois diferencia a formação de "classes dirigentes" e "classes populares", o que indica um papel mais mercadológico/econômico desse cidadão.

A professora C, a meu ver, teve a fala com mais desenvolvimento. Digo isso porque a entrevistada realizou dois movimentos. O primeiro movimento foi o que a escola deveria ser, no caso, ser libertadora. Ao citar a ditadura e sua vivência nesse contexto histórico, há uma clara definição de que a escola deve ser contrapor à censura praticada em um regime ditatorial. Ao dizer que, por estudar na ditadura, ela não teve uma formação política adequada, está sendo definido que é esperado da escola uma formação nesse sentido. A professora C define melhor o que ela vê como uma "formação de cidadã", uma formação que propicie o direito de escolha e a autonomia, é esse seu sentido de cidadania.

No segundo movimento de sua resposta, no entanto, ela deixa claro que esse papel não é concretizado, segundo ela, pelas dificuldades impostas no dia a dia da sala aula,

sendo explicitamente colocado o número excessivo de alunos. Desenvolvo mais aqui a concepção da Professora C, por estar, a meu ver, apontando para as perspectivas acima abordadas de Candau e Mattos. As perspectivas anteriormente abordadas pelos outros professores trazem importantes elementos para a reflexão, como a "formação integral" e a "questão de classes". A perspectiva da professora C, no entanto, traz referências mais diretas ao modo como encaro aqui a escola.

É possível notar na fala dessa professora a clara influência da chamada "pedagogia libertadora" que foi, no Brasil, difundida por Paulo Freire. Esta tendência progressista de educação foi construída a partir dos trabalhos com educação popular, na maioria das vezes não amarrada ao ensino escolar. O método de Paulo Freire, referência da Pedagogia Libertadora, tem por princípio a certeza de que a educação é um ato político, de construção do conhecimento e de criação de outra sociedade - mais ética, mais justa, mais humana, mais solidária. A educação, segundo tal proposta, deve ser uma busca permanente em favor das classes oprimidas, luta pela liberdade e igualdade.

Segundo Gisele Soares et al, quanto à pedagogia libertadora:

> "A escola não é a única responsável pela transformação da sociedade, porém a luta pedagógica é uma parte das lutas políticas. A relação da escola com a realidade social é bem dinâmica, possibilitando a luta por melhores condições de vida, o surgimento de líderes políticos que estejam representando as classes populares, a desmistificação dos conteúdos das matérias, contribuindo, de tal modo, efetivamente para a substituição de alguns modelos sociais e éticos por outros."[100]

Já para a diretora, a escola é uma extensão da relação da criança com a família. Esse ponto se encontra com uma perspectiva de que a escola necessita de um diálogo constante com as famílias. Compartilho dessa visão até certo ponto pois acredito que as duas esferas devam dialogar, porém, mesmo sendo duas instituições formadoras, a escola e a família têm objetivos diferentes quanto à essa formação. A escola tem uma série de compromissos, como por exemplo, a validade científica de seu conhecimento e sua laicidade que a família não tem. Quanto à essa relação Luciano Mendes Faria Filho nos diz que:

> "Constata-se, que: seja devido a mudanças pelas quais nas últimas décadas têm passado a família, seja em face das constantes e, às vezes, radicais alterações observadas na escola, bem como da consequente discussão (e incertezas) acerca do lugar dessas instituições na formação

[100]SOARES, Gisele Lángaro, et al. " A formação do cidadão no ambiente escolar: da conscientização à intervenção na própria realidade". In: **Revista Monografias Ambientais 8.8** (2012) p. 1858-1869.

> das novas gerações, observa-se hoje uma exaltação da necessidade de se estabelecer um efetivo diálogo entre a escola e a família.
>
> Os professores e os gestores das unidades escolares alimentam, ainda, a ilusão de uma maior participação dos pais na escola, que seria resultado de uma ação formativa da escola em relação à família. Centrados em uma visão escolarizada do problema, eles não põem em dúvida o lugar construído para e pela escola, em relação às demais instituições sociais, dentre elas a família"[101].

Deixo claro, portanto, que na minha visão da escola, a formação deve proporcionar ao aluno meios de reflexão crítica. A tolerância é um tópico primordial de desenvolvimento dessa reflexão crítica, pois, como já dito, a escola e o mundo como lugares de diferenças pedem por uma atitude frente ao 'outro', e a escola é o lugar dessa construção.

Um segundo tópico abordado nas entrevistas foi a relação do entrevistado com as religiões e se, de alguma forma, ele levava sua maneira de encarar as religiões para a sua atuação na escola. Essa seção tinha como objetivo entender a relação dos agentes escolares ali presentes com as religiões e se eles percebiam de alguma forma a influência desses valores na sua conduta profissional.

De forma curiosa, os três professores de história não se identificaram como religiosos ou pertencentes "formalmente" a uma religião, cada um tem sua crença religiosa, foram criados em famílias que os introduziram à religião, mas não se identificam com nenhuma especificamente, tendo uma religiosidade própria. O Professor A, criado como católico, define sua crença como "acreditar na natureza"; o Professor B, que teve passagem por várias religiões na adolescência, desde o catolicismo, passando por umbanda e espiritismo, se define hoje como "agnóstico"; enquanto a Professora C, criada também no catolicismo, acredita no 'universo e em energias cósmicas'; já a diretora se definiu como "católica não praticante".

A relação dos entrevistados com a religião entrou como uma maneira de sondar se e o quanto desses valores eram trazidos para a escola. Quanto a isso, identifiquei dois tipos de postura. A primeira postura se refere a negar qualquer influência de valores religiosos na conduta, se incluindo o Professor A e a diretora nessa concepção. Tal postura pode ser exemplificada pela fala do Professor A:

> "[A Religião] não interfere [na aula], eu me sinto livre de qualquer obrigação religiosa. Eu sigo mais pelas coisas que aprendi na vida.

---

[101] FARIA FILHO, Luciano Mendes. "Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação". In: **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, abr-jun. 2000

> Agora, eu gosto de parar, pensar, conversar, de ouvir as pessoas, gosto sempre de estar me aprimorando para a vida".

Uma segunda postura é entender que se deve "evitar" o falar explícito em valores religiosos durante a atuação no espaço escolar. No entanto, ao mesmo tempo há o reconhecimento da inevitabilidade das concepções religiosas entrarem em sala de aula de alguma forma, nem que seja a convicção de se respeitar todas as religiões. Podemos ver como exemplo dessa postura o Professor B e a Professora C, vejamos um exemplo da fala da Professora C:

> "Eu cuido para que não [influencie], eu me policio bastante [...] Eu procuro que a minha espiritualidade não interfira na vida deles, agora, te dizer que eu nunca usei isso, seria mentira, porque eu já disse para eles o seguinte, principalmente para os mais maldosos "meu amigo, no universo tudo que a gente emana de bom a gente emana de ruim", claro que traduzindo para eles, mas essa é uma estratégia de poder que eu utilizo para poder, em três tempos de aula, dizer para aquela criatura que na minha aula ele não pode exercer aquele papel de tiranozinho, de malzinho, não tenho o controle sobre ele fora, mas na minha aula ele tem que ter noções de educação, mas eu acho que, por mais que você cuide, deve, subliminarmente, ir alguma informação para ele [...]. Eu procuro não colocar as minhas convicções pessoais para eles, mas eu não posso te garantir que não o faça".

Postura parecida vemos no Professor B:

> "Eu acho [que influencia], é porque é muito louco, tem gente que tem religião, de história, e é capaz de falar de uma maneira até que surpreende, e às vezes a pessoa tem religião. Mas eu acho que influencia isso, talvez quem tenha uma fé tenha mais dificuldade de trabalhar, imagino, é porque no fundo eu me considero, não sei se, a pessoa que é católica, quando vai falar dos protestantes, ela fica com uma coisa assim 'po, será que eu vou falar mal deles, não posso dar bandeira de que eu gosto?' [...] eles mesmos me perguntam, talvez seja alguma coisa da minha personalidade, pelo fato de eu falar muito naturalmente sobre religião, é muito comum eles me perguntarem se eu sou ateu, se eu acredito, é muito comum, talvez pela maneira distante que eu trato.".

Na fala de ambos os professores há um reconhecimento de que, mesmo não buscando explicitamente falar de religião em suas aulas, os valores que carregam devido à suas convicções acabam indo para a sala de aula. No caso da professora C, sua crença no universo ou em forças que ajudam a reger a vida, faz com que ela, em sua relação com os alunos, explicite frases como a que está presente na citação. A professora durante a entrevista me contou um caso de que uma de suas alunas havia dito para ela que não acreditava em Deus porque não podia vê-lo. A professora rebateu dizendo que ela também não conseguia ver os micróbios. Segundo a professora, ela buscou deixar claro para a

aluna que ela podia acreditar, ou não, em Deus, mas que deveria ter argumentos para defender a sua posição. De qualquer forma, ela reconhece que os valores acabam estando presentes em sala de aula.

No caso do Professor B, há uma clareza que sua postura de 'falar naturalmente de religião' também é uma influência que vem de sua convicção religiosa. O fato de se definir como 'agnóstico' o faz, segundo ele, tratar com mais leveza o assunto. A mesma clareza não aparece na fala do Professor A, por exemplo. Ao afirmar que não leva valores de sua convicção religiosa para a sala de aula não percebe que dizer, por exemplo, que respeita todas as religiões, é uma convicção de caráter religioso. Como diria Paulo Freire "não existe pedagogia neutra"[102], os valores de professores e alunos, e aí se inclui a religião, não podem ser deixados em um "cabide" fora de sala de aula, são inevitavelmente levados para dentro do espaço escolar. É importante notar, no entanto, que os professores procuram não levar de forma ostensiva seus valores de caráter religioso, o que considero positivo no sentido de que não há um proselitismo religioso como vimos nos casos abordados na introdução assim como em tantos outros.

Em relação ainda à presença da religião na escola, todos os agentes entrevistados concordaram que não se deve ter uma aula específica para ensino religioso na escola pública, acreditam que não deva haver um espaço onde dogmas e crenças religiosas devem ser professados. Os professores de história, porém, concordam que a escola deve ser um lugar para discussão sobre preconceito e diferença, tendo a disciplina escolar de história um papel a desempenhar. Segundo eles, o professor deve ficar atento a situações de preconceito e discuti-las nas aulas, quando necessário, em uma perspectiva cultural, e não como dogmas religiosos. Para ficar mais claro trago duas falas o professor A diz que:

> "Eu acho que não deve haver um componente curricular específico para religião. Eu acho que a gente deve tratar do tema como outros temas também, mas, dentro do caso de história, ele vai aparecer diluído dentro dos diversos assunto que são abordados dentro dos anos de estudo, mas não uma disciplina específica [...] deve abordar[religião] dentro do programa. Por exemplo, Egito Antigo a gente vai falar de religião, Grécia Antiga também, Roma, Idade Média, aí entra a religião cristã, Reforma Protestante, vai seguindo, no Iluminismo vários pensadores se referem à questão até da tolerância religiosa. Então a religião vai estra sempre presente, então não precisa ter uma disciplina específica sobre religião [...] nas aulas de história, um dos objetivos que a gente tem é o da crítica, é avaliação da realidade. Eu não trabalho com história do passado, a minha visão de história é "ciência que

[102]FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, p. 165, 1996.

> estuda a trajetória dos seres humanos. Então, tudo que nos interessa, não é o passado, não é assim, nós estudamos o presente, queremos compreender o mundo que a gente vive. Quando a gente vai ao passado, é para dialogar com o presente.

O professor B diz que:

> "Sou visceralmente contra [aula de religião], nesse ponto aí, é estado laico, sou republicano até a medula, acho que religião é um assunto, para a escola pública é algo de foro íntimo, cada um que frequente seus espaços, eu não acho que a escola tenha que abordar [...]Pode, com certeza, determinado preconceito você falar "olha, a perseguição religiosa em cima de tais grupos", mas aí você tá falando de um grupo social, você não tá fazendo confissão religiosa".

Essas duas falas exemplificam as falas dos professores de história de uma maneira geral. Com isso, é possível entender uma concepção de história social que é compartilhada. Na visão desses professores, a religião entra na disciplina escolar de história como um elemento social/cultural em momentos específicos da história humana. É interessante notar que os exemplos utilizados pelo Professor A se remetem a povos antigos. Apesar da fala de que a história serve para pensarmos o presente, não é pensada a religião como um problema atual. Essa impressão é reforçada pelo livro didático em alguns pontos, mas isso será discutido mais para a frente.

Entendendo um pouco as concepções de escola, e do lugar da religião na escola dos educadores entrevistados, o caminho escolhido foi identificar a existência de preconceito religioso na escola e as atitudes frente a isso. Todos os entrevistados identificaram frequentes situações de preconceito no espaço escolar, não só o religioso, mas de todos os tipos. Em relação ao preconceito religioso, foi recorrente a indicação de que os praticantes de religiões de matriz afro são os que mais sofrem com esse tipo de atitude, vejamos alguns exemplos de falas dos entrevistados que nos indicam essa situação. Professor B nos indica que:

> "Já presenciei [preconceito em sala de aula] especialmente com a religiões de matriz afro, quando alguém manifesta. Eu já tive um aluno, até dessa escola, há uns dois anos atrás, Wellington, ele fez esse papel de iniciação[103], e eu escutava umas coisas. E mesmo quando eu tô falando "candomblé, umbanda" eles falam "ah, macumba", vem um risinho, um deboche, uma coisa que não é um coisa "é a escolha do outro", vem sempre com uma carga negativa ou, mesmo o riso, que é uma forma de não se aproximar daquilo, vêm com escárnio, vem com uma carga negativa".

---

[103] O professor se refere ao processo de iniciação no candomblé. Para mais informações ver: SANSI, Roger. “Fazer o santo”: dom, iniciação e historicidade nas religiões afro-brasileiras. In: **Análise Social**, p. 139-160, 2009

É importante ressaltar, no entanto, que o Professor B não relaciona o constante preconceito, o deboche com alunos praticantes de religião afro como partindo de outra religião, mas sim um caráter negativo que ele percebe vindo de todo tipo de aluno, envolvido, ou não, com alguma outra religião.

A Professora C nos diz que:

> "Não [na minha sala de aula, não], eu já soube de preconceito religioso, dessa história da criança ser da umbanda, que tem muito, das religiões afro tem muito preconceito, eu procuro, eu nunca presenciei na minha sala de aula, mas se eu presenciasse eu não deixaria não, eu não deixo que tenha preconceito em relação à gênero, cor.

Na fala dessa professora ela nos indica que nunca viu em sala de aula pessoalmente, mas que já ouviu relatos de colegas onde isso aparece. O professor A também nos diz isso:

> "As pessoas confundem muito, o que é macumba, macumba como se fosse uma religião, não é religião, macumba é um episódio dentro, mas não é uma religião. Os alunos não sabem, as religiões espiritas, em geral, ou espiritualistas, não são bem compreendidas, de modo geral não são bem compreendidas. Sim [há preconceito], normalmente são brincadeiras, principalmente com as religiões espiritualistas, de origem africana, no geral".

Mesmo a diretora da escola, indica no mesmo viés:

> "Essa coisa [acontece] do 'ah, é macumbeiro', mas um sacaneando o outro, é 'ih, cuidado, que ele faz macumba', de um sacanear o outro 'é macumbeiro'.".

É importante ressaltar que a pergunta foi "você já presenciou algum tipo de preconceito **religioso** no espaço escolar?". A intenção dessa pergunta era captar diferentes tipos de situação de preconceito religioso. A expectativa inicial, na verdade, era de que existissem outras situações, com expectativa forte com preconceito em relação à evangélicos, muitas vezes taxados de 'fanáticos'. Claro que havia a expectativa da existência de situações com religiões de matriz africana, até porque essas são, historicamente, práticas religiosas subalternizadas no Brasil, o que não era esperado era a sua exclusividade nas falas.

Em nenhum momento na pergunta foram citadas especificamente as religiões afro-brasileiras e, como as entrevistas foram realizadas em momentos diferentes, individualmente, a reincidência da informação de que as crianças praticantes de religiões afro-brasileiras são vítimas de preconceito constantemente, na verdade a única situação citada,

nos traz um dado importante sobre o qual devemos nos debruçar. Com essa informação temos um dado diagnóstico que nos informa a reincidência da intolerância nesse caso específico.

Após a pergunta sobre a existência do preconceito e a confirmação da sua existência no espaço escolar, foi perguntado sobre a reação dos entrevistados quando se deparam com situações de preconceito. Todos os quatro foram no mesmo sentido: disseram que, frente a situações concretas de preconceito, param a aula, ou o aluno que tiver praticado o ato e conversam com a turma. Como todas as respostas foram no mesmo sentido, trago duas falas para exemplificar. A professora C nos diz que:

> "**Se há**[104] preconceito em sala de aula eu costumo combater, porque eu combato os meus preconceitos. Eu acho quase impossível, o ser humano tem a tendência de pré-julgar aquilo que desconhece, não entende, ou acha que significa uma ameaça, mas, ainda bem que, por exemplo, é natural para mim não ter preconceito em relação à gênero, eu tenho vários amigos e amigas que são gays, eu tenho alunos gays, eu tive aluno transgênero e tudo isso tem que ser trabalhado em sala de aula porque, apesar de, aparentemente, a sociedade aceitar, há sim lá no fundo o preconceito"

O professor B nos diz que age da seguinte maneira:

> "Aí, **quando acontece alguma coisa**[105], eu paro, tento dizer que macumba não é. Embora conheça gente do candomblé que defende, acha que macumba é bom, mas não é o politicamente correto.
> Aí eu paro, mas eu prefiro parar e dizer que macumba não é o termo indicado, que tem nome, candomblé, umbanda, conheço pouco, nem fico esmiuçando, o que me interessa mais é que tipo de representações vem dali, que tipo de estranhamento, porque isso? Isso que me interessa mais, mais devolver do que, é o outro, né, porque você tá estranhando? Porque essa negatividade? Isso já vem com essa marca, e às vezes até com uma, eu já presenciei caso com um pouco de raiva 'coisa do demônio', isso é que é mais".

Ao pensar sobre a recorrência dos relatos da existência de intolerância contra alunos que professem religiões de matriz africana, me questionei a razão dessa situação. Penso que a fala do Professor B logo acima citada e a fala do Professor A referida na página 11 podem nos dar pistas acerca da razão do problema.

Ambas as falas indicam que o preconceito vem do desconhecimento do aluno em relação à essas práticas religiosas, o que gera a nomenclatura errada por exemplo e a acusação de ser "do demônio". Em contrapartida, mesmo reconhecendo o lugar da escola

---

[104] Grifos meus
[105] Grifos meus

como formador de cidadania e de libertação, as entrevistas exibiram que os professores não trabalham em momento nenhum com a criação de conhecimento sobre tais conteúdos. Não apresentam, por exemplo, como essas religiões foram importantes na resistência à escravidão durante o período colonial e imperial, não apresentam nem sua gênese e cosmologia, nem as dimensões sociais que assumiram na experiência brasileira. Há, portanto, um impasse, entre a consciência do desconhecimento, um discurso de promoção da cidadania e uma omissão quanto a tais temas. Localizando a falta de conhecimento sobre o tema e a influência disso em falas intolerantes, porque não tratar mais esse assunto em sala de aula? Porque não dar espaço às religiões de matriz afro? O mesmo espaço que tem o cristianismo ou islamismo, por exemplo, que são apresentados em aulas inteiras no programa.

Penso que as respostas para essas perguntas não estão apenas na ação individual dos professores, mas num somatório entre bagagem individual e bagagem coletiva, como no caso do currículo oficial, nos programas. Nas orientações curriculares da prefeitura do Rio de Janeiro[106], produzidas em 2010, por exemplo, há, nas sugestões de conteúdo, capítulos sobre a "cristianização do império romano" e nos objetivos "ter acesso ao surgimento da religião islâmica", mas não há nada que se refira diretamente às religiões de matriz africana.

Passa também pela formação dos professores, do que é priorizado na formação de um professor de história A professora Sonia Kramer[107], em um evento na PUC-Rio intitulado "Seminário Escola e Religião"[108] disse que ela considera que o "conhecer" é a primeira forma de se combater o preconceito na escola, ou seja, mesmo que não seja o único passo, a informação é a primeira ação possível de combate à intolerância. A professora disse também estar muito preocupada com a formação desses professores. Contou que alunas suas no 7º período de pedagogia da PUC-Rio haviam se recusado a discutir em sala de aula o conto de Machado de Assis "A Igreja do Diabo", pela menção ao diabo, assim como um texto levado à sala de aula sobre Orixás causou estranhamento e rejeição entre as alunas. Podemos ver, por esse caso como exemplo que a formação do professor desempenha um papel importantíssimo para entendermos a questão.

---

[106]RIO DE JANEIRO, Orientações curriculares, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/825382/DLFE-196615.pdf/1.0>. Acessado em 18/05/2016

[107] Sonia Kramer é professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde coordena o Curso de Especialização em Educação Infantil, o Curso de Pós-Graduação em Estudos Judaicos e o grupo de pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC).

[108] O evento, coordenado pelo departamento de educação, foi realizado no dia 25/04/2016, há 13h, na sala 422L.

Essas são indagações, no entanto, que estão além do alcance dessa pesquisa, servem, porém, para levantar questões e hipóteses que nos ajudam a entender o fenômeno da intolerância religiosa no espaço escolar.

Outro fator possível da persistência de falas intolerantes entre os alunos é a falta de um trabalho que poderíamos chamar de "preventivo". Todos os professores indicaram que só trabalham a questão quando confrontados com situações concretas em sala de aula, e não se preocupam tanto em fazer ações ao longo do período de aulas. Identificando esse fator comum de preconceito, já que eles mesmos citaram apenas casos com religiões de matriz africana, abordar por exemplo, o nascimento da religião como forma de resistência escrava seria uma ação nesse sentido e não seria algo "fora do conteúdo", pois, um elemento importante que notei nas entrevistas é como o conteúdo é valorizado na condução das aulas, a despeito do discurso do ‘para que serve a escola’ não priorizá-lo. A professora C diz, por exemplo, que:

> "Olha, eu acho que depende do assunto que a gente tiver tratando, eu não vou lembrar de nada muito pontual, mas eu acho que tá muito vinculado à matéria dada ou alguma situação que ocorreu, do tipo de parar a aula e a gente bater um papo em relação à situação sim".

Essa fala nos mostra que a ação, a fala na sala de aula sobre o preconceito, ou a atenção a essa questão é feita ou a partir de conteúdos que já seriam ministrados, onde vez ou outra se abre uma brecha para se falar de algo relacionado; ou em uma situação concreta de sala de aula, onde algum tipo de comentário preconceituoso foi efetivamente feito no espaço escolar. Esse tipo de conduta se mostrou uma tendência geral na fala dos professores.

A diretora, como já dito, busca fazer da tolerância um princípio do local da escola. Segundo ela, é trabalhado no dia a dia essa questão, o que faz diminuir a incidência de atos intolerantes, mas não são feitas ações mais específicas, trago sua fala:

> "A gente tem que, isso faz parte do projeto da escola, você aceitar o colega do jeito que ele é, se manca, fala errado, isso tá dentro dos valores que a escola tem que trabalhar. Mas é mais dentro do dia a dia, de sala de aula. Conflito, se tiver, a gente resolve aqui, e é muito discurso, discurso de igualdade, de tolerância, de respeito mútuo, se é gay, branco, negro, azul, índio, a gente tem até o secretário índio, o coordenador é negro, e eu acho que é por aí, eu tenho firme convicção que a gente trabalha a tolerância, o respeito.".

Partindo do argumento, evidenciado pelos próprios professores, e explicitado pela professora Sônia Kramer, de que um grande fator para a intolerância parte do desconhecimento em relação aquilo que não se tolera, avalio como importante cruzar a percepção de que as religiões de matriz africana são as que mais sofrem com casos de intolerância no contexto estudado, com as informações presentes, ou não presentes, no livro didático utilizado pelos professores sobre essas práticas religiosas.

4.2 Análise do livro didático

Antes de olharmos mais atentamente para o livro didático utilizado, vejamos como os professores avaliam a importância do material nas suas aulas. O professor A diz que:

> "Não gosto do livro didático, por vários motivos. Um deles é a imprecisão das informações. Então, os livros têm informações discordantes. Então, eu não gosto de trabalhar com LD, até porque eu escrevo os textos que trabalho e acho que consigo adaptar melhor à minha ideologia, maneira de ver o mundo, filosofia de trabalho, aos textos que são preparados, projetados para cada turma, de acordo com o que a gente quer trabalhar, as habilidades, os objetivos. Então, quando a gente usa o livro didático, o livro didático é universal, serve para o Rio de Janeiro, para o Amazonas. Então, o público que ele atinge é um público muito geral. Quando nós escrevemos o próprio texto nós estamos dirigindo o estudo planejado para aquele grupo de alunos que pretendemos trabalhar.".

O Professor B afirma que:

> "Eu sempre gostei de livro didático, mas, eu comecei em 2011, eu vou fazer 5 anos de magistério, estou muito no início. Eu acho que o lance do livro didático, que eu comecei a sacar é de como usar o livro didático, que todas as escolas que trabalhei eu tinha, em melhores ou piores condições, mas o problema é que no início eu não entendia como usar, como trabalhar com os exercícios, umas atividades que não davam certo, fosse por uma inadequação do próprio livro ou mesmo porque eu não saberia fazer como o aluno. É muito doido, você tá dando aula e "como é que eu uso o livro", é você fazer, quase marcação de ator "vamos olhar a imagem, ler esse texto junto", eu não tinha ideia da dinâmica de utilização, mas eu considero o livro muito importante, especialmente porque muitas vezes os alunos, a maioria dos alunos, vem de famílias que não tem uma tradição de ter livrou, pouco letramento, às vezes aquele livro pode ser a única referência de livro, esse menino pode levar o livro didático para casa e ser o único livro daquela casa. Para mim foi muito importante, até hoje, coisa da iconografia dos livros, até hoje eu tenho na memória, como os textos, mas principalmente as imagens, foram importantes na minha formação do ensino fundamental, especialmente no fundamental. Eu acho o livro muito importante, além do fato que eu detesto ficar copiando matéria, é um facilitador".

A professora C nos diz que:

> "O livro eu não tenho usado tanto não, eu tenho usado para imagens, para mapas, se eu não vou usar o mapa mundi. Por exemplo, eu tô dando Roma no 7º ano, tem um mapa ali que eu acho interessante até para eles aprenderem a ler mapa, não só mostrando a extensão do império, mas as mercadorias usadas no império, a circulação, então hoje eu trabalhei com o livro, mas não é algo que eu use muito.".

Podemos notar nessas falas três posturas diferentes. A primeira postura, a do Professor A, é a de uma recusa total ao uso do livro em sala de aula. O professor afirma que produz os próprios textos, sendo essa uma das principais razões da não utilização do livro em sala de aula, juntamente com a generalidade do uso em diferentes espaços geográficos e a imprecisão das informações contidas no livro. Como já mencionado, tive a oportunidade de acompanhar as aulas desse professor por cerca de um ano e meio, em nenhum momento dessa observação o livro didático foi realmente usado.

Já o professor B afirma gostar de utilizar o livro em sua aula. O professor reconhece que é um instrumento importante no que diz respeito ao uso de textos, imagens e mapas. Outra dimensão da importância é o baixo letramento de muitos alunos, com pouco acesso à leitura na maioria das vezes. Nesse caso, o livro didático se torna uma importante referência de leitura para aqueles alunos. Durante a entrevista, o professor deixou claro, no entanto, que o livro não conduz a sua aula, mas o auxilia e é usado com frequência.

A postura da Professora C, ao meu ver, apresenta um meio termo entre as duas anteriores. A professora admite que o livro apresenta elementos importantes para a construção de uma aula, como imagens e mapas, mas afirma não utilizá-lo com frequência.

De qualquer forma, mesmo com as diferentes posturas adotadas diante do livro didático, esse é um importante elemento para examinar a presença de ao menos informações sobre as religiões de matriz africana. Como já mencionado no capítulo anterior, o livro didático é um elemento de extrema importância na cultura da escola.

Como já citado, a coleção usada pela escola e escolhida pelos três professores entrevistados, é a de Alfredo Boulos Júnior. *História: Sociedade e Cidadania*. São Paulo: FTD, 2014. Tendo em vista a discussão aqui apresentada, é importante notarmos que a produção desse livro se deu depois da promulgação da Lei 10.639/03[109], que versa justamente sobre a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos que digam respeito à cultura afro-brasileira, principalmente nas disciplinas de história, artes e literatura. A lei foi fruto de uma grande luta do movimento negro.

---

[109] BRASIL, Lei nº 10.639, 2003.

Com a chegada da década de 1980 e a redemocratização do Brasil, abriu-se um cenário de novas possibilidades na atuação de políticas em torno das noções de etnia e cultura que possibilitaram ganhos consideráveis ao movimento político negro em diversas áreas, inclusive na educação. Júnia Pereira nos informa que a publicação da Lei no 10.639/2003 aconteceu em um momento educacional de transformação, completamente afetado pelas mudanças ocorridas devido à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996, em que se afirmaram modificações educacionais importantes, como a flexibilização curricular, a consciência do valor da inclusão e da diversidade na educação, e a reafirmação da autonomia docente[110]. Segundo Bakke:

> "A educação formal passou a ser reivindicada, não mais como forma de inclusão do negro na sociedade de classe, mas como veículo para a tomada de consciência da "identidade negra". Por isso, a agenda de demanda do movimento, no que concerne à educação, reivindicava a não discriminação racial e veiculação de ideias racistas nas escolas, melhores condições de acesso ao ensino para a comunidade negra, reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na história do Brasil e a introdução de matérias como história da África e línguas africanas, e a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares"[111]

Quanto ao conteúdo da lei, ele é bem genérico, no sentido de não oferecer maiores detalhes, não citando diretamente à religião, diz apenas que:

> "O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil"[112].

No entanto, em 2004, foi aprovada a Resolução nº 1, de 17 de junho[113] e o parecer sobre a resolução. Nesse parecer fica claro que o currículo referido deve englobar todas as formas de cultura afro-brasileira, quanto ao objetivo da lei é dito que é preciso reconhecer, envolvendo:

> "Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras,

---

[110] PEREIRA, Júnia Sales. "Reconhecendo ou Construindo uma Polaridade Étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639/08". In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 41, p. 21-24, 2008.

[111] BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

[112] BRASIL, Lei nº 10.639, 2003

[113] BRASIL, CNE/CP, 06/2004, p.12. Disponível em :< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf >

> piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, **fazendo pouco das religiões de raiz africana**"[114].

Ao indicar o "reconhecimento" como um dos objetivos da lei, está sendo ali afirmado que a inclusão desse tipo de conteúdo no currículo visa também o combate ao preconceito e intolerância. Tendo esses elementos em mente, busquei analisar o livro procurando mais atentamente e verificar como são tratadas as religiões afro-brasileiras ali. A descrição física do livro já foi realizada no capítulo anterior, sendo assim vou me ater na análise de conteúdos reconhecidos por mim como relevantes na discussão aqui proposta.

Os livros da coleção foram examinados ano a ano, de 6º ao 9º, buscando referências sobre religião. É notável que as referências à religião vão diminuindo numericamente de acordo com a passagem de 6º e 7º para 8º e 9º. Nos 6º e 7º anos, por exemplo, foram contabilizadas 68 e 72 referências à praticas religiosas, respectivamente; já nos 8º e 9º anos, 24 e 31 referências respectivamente.

É possível destacar que a coleção apresenta preocupação em relacionar a história com o mundo atual. Em toda abertura de unidade há a explicitação de elementos do mundo contemporâneo que remetem ao título da unidade. Na unidade IV do livro do 6º ano, por exemplo, chamada "luta por direitos" há uma tirinha da turma da Mônica em sua abertura discutindo o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA-, enquanto os capítulos da unidade discutem Grécia e Roma.

Notei também que nem sempre o tema a da unidade se refere diretamente ao conteúdo dos capítulos inseridos na mesma. Por exemplo, no livro do 7º ano a primeira unidade é chamada "diversidade e discriminação religiosa", uma unidade que mereceu especial atenção nesse trabalho, mas ela trata, na verdade, de diferentes realidades situadas no mesmo tempo histórico da Idade Média, como os Francos, os Árabes e o Império do Mali. Ao final da unidade e no seu início há uma discussão sobre o respeito religioso. No entanto, a abordagem é focada na situação árabe-israelense. Pergunto-me porque não discutir em uma unidade sobre discriminação religiosa, o preconceito que ocorre no Brasil?

É possível notar que o livro se preocupa em introduzir em seus capítulos e unidades a discussão sobre a cultura africana. Como exemplo, podemos citar o capítulo sobre o Império do Mali, na unidade I do 7º ano e o capítulo sobre os reinos de Kush, Núbia e Ashun na unidade III "Vida Urbana: Oriente e África", do livro do 6º ano. Porém, essa

---

[114] Grifos meus.

preocupação ainda é desproporcional em relação aos conteúdos europeus do livro. Durante as unidades, por exemplo, que se referem à Renascimento, Formação dos Estados Nacionais e Grandes Navegações é como se a África não existisse.

No conteúdo que faz referência à história brasileira, os negros são citados em alguns momentos chave como "A economia açucareira", no livro do 7º ano, onde apresentam o papel do negro na sociedade escravista. Quanto à cultura, na Unidade I do livro do 8º ano, denominada "Cultura e Trabalho", o 1º capítulo se chama "Os Africanos e suas culturas", tratando do contexto da colonização portuguesa. O capítulo traz algumas referências sobre a vida dos africanos no contexto colonial. Não se restringe, no entanto, a um marco temporal específico, misturando referências de diferentes tempos históricos, sendo um capítulo mais sobre a cultura dos escravizados, destacando o sofrimento da escravidão e as contribuições culturais para o Brasil atual. Nesse tópico sobre as culturas dos africanos (p.15), tive a expectativa de que pudesse haver alguma forte referência à religião, criada como forma de resistência[115] por esses negros escravizados. Transcrevo aqui o conteúdo na íntegra do tópico "Os Africanos e Suas Culturas" do livro do 8º ano:

> "Para o historiador João José Reis, enquanto durou o tráfico, a América recebeu cerca de 15 milhões de africanos, 40% deles (6 milhões) foram trazidos para o Brasil. Esses africanos trouxeram consigo não apenas sua força de trabalho, mas também suas culturas que hoje fazem parte do nosso modo de viver pensar e sentir.
> **CULINÁRIA TAMBÉM É CULTURA**
> A contribuição dos africanos para a construção do Brasil está na língua que falamos: na literatura, nas artes, no esporte, na ciência, e nos nossos modos de sentir, falar, pensar, festejar e orar.
> Muitas receitas da cozinha brasileira também foram desenvolvidas por mãos africanas; entre os muitos pratos afro-brasileiros, estão o bobó de camarão e o vatapá"[116].

É possível notar, através desse tópico, uma tentativa do autor de valorizar a influência cultural africana na cultura brasileira. No entanto, além da desproporção, de 3 parágrafos na coleção inteira sobre a influência cultural africana, não há, a não ser pela indicação da palavra "orar" nenhuma menção ao desenvolvimento de religiões e da importância disso para a religiosidade brasileira.

Nesse mesmo capítulo há um tópico denominado "Resistência", o transcrevo também:

---

[115] Para mais informações sobre a dimensão de resistência do candomblé, ver: SANT'ANNA, Márcia. Escravidão no Brasil: os terreiros de Candomblé e a resistência cultural dos povos negros. **Consultoria IPHAN**, v. 17, 2015.

[116] BOULOS JUNIOR, Alfredo .**História:** Sociedade e Cidadania. São Paulo: FTD, 2014, 8º ano, p. 15.

> "nenhum grupo humano jamais aceitou ser escravizado. Onde houve escravidão houve resistência. No Brasil, não foi diferente. Havia razões de sobra, como excesso de trabalho, disciplina rigorosa, castigos e o fato de o senhor não cumprir com a palavra quando um escravizado conseguia juntar um dinheiro para comprar sua carta de alforria, negando-lhe a liberdade, nesses casos era comum o escravo fugir".[117]

Nesse tópico havia também a possibilidade de se abordar a religião africana como forma de resistência. O ato de resistir nesse tópico é encarado como simplesmente fugir ou comprar sua alforria, sendo excluídas outras formas importantes, como a religião ou o boicote.

Com esses dois exemplos procuro mostrar que não é necessário criar capítulos completamente novos para abordar e informar melhor os alunos sobre as religiões afro-brasileiras. No entanto, a desproporção ainda seria latente. De todas as citações à religião computadas por mim na coleção, 57 delas se referiam ao catolicismo, 33 ao islamismo, 24 ao judaísmo, 15 ao protestantismo e apenas 6 às religiões de matriz afro. Dessas 6, apenas 1 delas fala de cosmologia, de princípios religiosos e, mesmo assim, se refere ao mito Ioruba, um povo da Nigéria[118], encontrando-se na unidade "os primeiros povoadores da terra" e não faz referência direta às religiões afro-brasileiras.

Em contraste com isso, temos tópicos, ou até mesmo capítulos inteiros que explicam a origem e a cosmologia do cristianismo (juntando catolicismo e protestantismo)[119], islamismo[120] e judaísmo[121]. Até mesmo religiões antigas[122], como a grega e a romana "merecem" explicações mais detalhadas sobre suas crenças. Em resumo, há pouco, ou quase nenhuma, referência às religiões afro-brasileiras na coleção de história aqui examinada. Mesmo em tópicos sobre a escravidão, o assunto é deixado de lado.

4.3 Considerações finais.

A minha pesquisa teve como objetivo inicial a pretensão de olhar para a escola, buscando a existência (ou não) de casos de intolerância religiosa no espaço escolar e a potencialidade do ensino de história quanto a isso. Tendo como referência a ideia de que a educação formal tem como objetivo 'colocar o aluno no mundo', fui a campo com a expectativa de encontrar diversos casos relatados, com diferentes grupos. Ao me deparar

---

[117] BOULOS JUNIOR, Alfredo .**História:** Sociedade e Cidadania. São Paulo: FTD, 2014, 8º ano, p.19.
[118] P. 62 do livro do 6º ano
[119] Cap. 14 do livro do 6º ano; Cap. 9 do livro do 7º ano
[120] Cap.3 do livro do 7º ano
[121] Cap. 9 do livro do 6º ano
[122] Classifico como religiões antigas aquelas que não possuem mais adeptos

com o campo, através das entrevistas com os agentes escolares, percebi que os casos se concentram, pelo menos naquele contexto onde a pesquisa foi realizada, em alunos praticantes de religiões afro-brasileiras.

Percebi também que os professores e a diretora consideram o espaço escolar como propício à discussão da tolerância e do preconceito, principalmente nas aulas de história, entretanto, não notei uma preocupação específica em trabalhar historicamente com o candomblé ou outras religiões de matriz africana, apesar dos casos relatados por todos serem referentes a tais religiões. Ao admitir que a falta de informação muitas vezes contribui para uma visão preconceituosa, vejo a necessidade de uma abordagem maior do tema.

Percebi, como uma tendência geral que, vez ou outra, se abre uma brecha para se falar de algo relacionado; ou em uma situação concreta de sala de aula, onde algum tipo de comentário preconceituoso foi efetivamente feito no espaço escolar. A diretora, que, como já dito, busca fazer da tolerância um princípio do local da escola afirma que é trabalhada no dia a dia essa questão, o que faz diminuir a incidência de atos intolerantes, mas não são feitas ações mais específicas.

Com essa percepção inicial, examinei o livro didático em busca de elementos que dessem informação ao aluno. Mesmo com dois professores dizendo não utilizarem com frequência o livro didático, o aluno tem acesso à coleção, e poderia ser um elemento a mais de informação. Nessa análise, no entanto, como explicitado acima, as informações encontradas foram escassas, sendo perdidas "oportunidades" de o assunto ser abordado mesmo dentro da estrutura já existente do livro, em tópicos como cultura dos escravos, por exemplo. Além disso, o livro aborda outras religiões com muito mais espaço e profundidade.

Observo que minha avaliação não sugere que a abordagem do cristianismo, islamismo e judaísmo deva deixar de ser realizada: pelo contrário, as informações ali presentes também são importantes para o conhecimento do outro e podem mesmo ser trampolins para o tema mais em evidência na escola, a intolerância frente às religiões de matriz africana. Entretanto, considerando a trajetória da sociedade brasileira e a expressiva participação de africanos e afrodescendentes, a despeito dos casos de intolerância contra as religiões afro, porque não abordá-las também no livro didático? Por que não encontramos um aprofundamento que traria o conhecimento e poderia minimizar a desqualificação? Por que não apresentam tópicos como sua formação, sua cosmologia, visão de mundo, assim como tem nas outras?

Assim, de uma avaliação diagnóstica, passo a proposições. Minha proposta não se limita a defender a informação, em volume e qualidade, como forma de alterar a intolerância, pois acredito que sejam necessário trabalhos mais diretos contra a intolerância com os alunos além de apenas "informar sobre o outro", entretanto, acredito que a falta de informação é o primeiro passo para ações de intolerância. Deste modo, de imediato, proponho o aumento da abordagem dessas práticas religiosas nas aulas de história, incluindo-se aí os livros didáticos.

Deixo claro, no entanto, que a proposta não incide num simples acúmulo de conteúdos, somando novas referências, mas de reavaliar os conteúdos já existentes no currículo ou no livro didático de um modo mais amplo, ou seja, incluir outras abordagens em conteúdos já existentes, como os já citados sobre a escravidão ou o período colonial. Até porque a soma de conteúdo vai deixar sempre em desproporção, é necessária uma revisão das abordagens.

Seguindo o que o diagnóstico formulado a partir das entrevistas, onde aparece ênfase no cotidiano da escola, minha sugestão de aumento no volume de informações e na ampliação de abordagens (implicando numa revisão dos conteúdos já existentes na escola) associa-se a algo que vai além dos conteúdos programáticos: que mais ações conscientes sejam feitas no dia-a-dia da sala de aula e da escola. Aqui entra em evidência a singularidade do saber escolar que não se limite ao conhecimento científico e acadêmico. Entra em ação o conjunto de saberes contextuais dos professores e sua disposição fazer dialogar o saber específico com as realidades dos alunos e do mundo em que se vive. Assim como a escola se prepara para um calendário festivo ou faz o planejamento de conteúdo, que existisse um compromisso de avaliar temas sensíveis no ambiente escolar quer deveriam ser abordados. A minha proposta é que, ao serem abordados determinados assuntos, seja apontado a existência de preconceito. Por exemplo, uma aula sobre a cultura escrava, ser abordado as religiões afro-brasileiras e ser explicitado para o aluno a realidade de preconceito no Brasil. Assim como a realização de ações práticas na escola visando o combate à intolerância.

As propostas anteriores dizem respeito ao espaço escolar, mas creio que elas devam ser somadas a outras que extrapolam esse espaço. É necessário um esforço de coerência entre teoria e prática ou entre discurso e ação, no sentido de procurar fazer valer a promoção da cidadania e a reflexão do aluno. Essa perspectiva atinge também reflexão sobre o processo formativo dos futuros professores, pois a liberdade que eles assumiram em usar ou não usar o livro didático não foi a mesma para superar os conteúdos propostos

pelo livro didático. O professor A, por exemplo, mesmo não utilizando o livro, não foge muito dos conteúdos nele presentes. Faltaria, portanto, um empenho no processo de formar professores capazes de terem consciência sobre o que acreditam e pensam e de serem capazes de agirem segundo essa consciência, criando conteúdos, pois, como vimos, o professor é o autor de sua aula. Isso, envolve, portanto a universidade.

Outra espaço envolvido é o da editora, pois nessa perspectiva, por exemplo, o candomblé teria um espaço formal nos conteúdos escolares, viabilizando a informação de uma cosmovisão africana, possibilitando não apenas o conhecimento de alteridades – como ocorre com religiões de menor presença no Brasil, como o islamismo -, mas de alteridades que muitos dizem da sociedade brasileira, por sua trajetória.

Proponho que os livros didáticos alterem seus conteúdos e, quando ou enquanto não o fizerem, professores de história assumam a responsabilidade de construir um outro patamar para as relações sociais no Brasil, possibilitando acesso a modos de vida africanos que têm ressonâncias na cultura afro-brasileira, principalmente na chave de uma resistência cultural. Na coleção didática analisada, pergunto-me porque não discutir em uma unidade a discriminação religiosa, o preconceito que ocorre no Brasil? Não é para tirar a questão árabe-israelense da discussão, por vezes presente nos livros didáticos, mas incorporar outras referências que digam mais ao aluno.

Defendo portanto aqui uma perspectiva de ensino-aprendizagem. Uma perspectiva onde os problemas de preconceito sejam identificados e efetivamente trabalhados, por todas as esferas da cultura escolar: professores, direção, funcionários etc, assim como extrapolando essa esfera através de editoras e universidades.

Referências bibliográficas

Fontes:

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: Sociedade e Cidadania**. São Paulo: FTD, 2009

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Constituição Federal de 1891**. Promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃOBASICA. **Parâmetros Nacionais Curriculares de história**. Brasília(DF), 1998

BRASIL**. Lei nº5303/2011.**

BRASIL**. Lei de 15 de outubro de 1827**.

BRASIL, Lei nº 10.639, 2003

BRASIL, CNE/CP, 06/2004

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Tabela 1.4.1 População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo os grupos de religião - Brasil (2010).

UNESCO. **Declaração de princípios sobre a tolerância**, 1995.

Entrevistas concedidas ao autor

Entrevistado	**Data**
Professor A	04/03/2016
Professor B	03/03/2016
Professora C	18/03/2016
Diretora	29/03/2016

Bibliografia

ANDRADE, Marcelo; TEXERA, Pedro. A escola num mundo secular e religioso: poderia ser a tolerância uma alternativa.In: **Teias**, online, v.15, n. 36, 2014:

ANDRADE, Marcelo**. Tolerar é pouco? Pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: DP&Alli, 2009.

ANDRE, Marli. "Estudo de Caso: Seu Potencial na Educação". In: **Caderno de Pesquisa**,1984, n.49, p. 51-54

BARBOSA, Rui, "Reforma do ensino secundário e superior". In: **obras completas.** 188211942, vol. IX, tomo'. Rio de Janeiro: MES, 1942, p, 276

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. **Ensinar História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez,2004

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2002

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008

CANDAU, Vera Maria(org). **Reinventar a escola**. 3 .ed. Petrópolis: Vozes,2002,p.61-79

_____. "Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas". In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 240-255, 2011b

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre a diversidade e a desigualdade**. São Paulo: UNESP, 2003

CAVALIERE, Ana Maria. "O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas". In: **Cadernos de Pesquisa**. 2007, vol.37, n.131 pp. 303-332

COSTA, Antonio Max Ferreira da "Um breve histórico do ensino religioso na educação brasileira". In: **XVII Semana de Humanidades**, Natal, 2009

COSTA, Maria Guilhermina Guedes Maia da **A tolerância como paradigma antropológico:** contributo para a construção de uma filosofia da educação. 1999. 160f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 1999.p. 31.

CURY, Carlos Roberto Jamil. "Ensino religioso na escola pública: O retorno de uma polêmica recorrente". In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, p. 183-191,

_____. "Ensino Religioso e Escola Pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil". In: **Educação em Revista**. n. 17, p. 20-37, jun. 1993,p.22.set./out./nov./dez. 2004

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas**.** In: **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. "Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação". In: **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, abr-jun. 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, p. 165, 1996.

FUJITA, Fábio **"Sorria! O inferno não existe"**, 2009. Disponível: > http://revistapiaui.estadao.com.br/materia/sorria-o-inferno-nao-existe/>. Acesso em 23/11/15

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade.Rio de Janeiro: D P & A, 9ª. ed. 2004.

HOBSBANW, Eric. **Era dos extremos**: O breve século XX(1914-1991). São Paulo: Cia das Letras, 1955, p.51

INCONTRI, Dora.; BIGHETO, Alessandro César. "Ensino confessional, laico ou interreligioso? Qual a melhor resposta?". **Revista de Educação – CEAP**. Ano 12, n.45. s/p. 2004

JULIA, Dominique." A cultura escolar como objeto histórico". In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001

LIMA, Línio. A 'escola' como categoria na pesquisa em educação". In: **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 2, n. 12, p. 82-88, 2008.

LOCATELLI, Piero.; MARTINS, Rodrigo. "O poder dos evangélicos na política". **Carta Capital**, 12 de agosto de 2014.

LOCKE, John. (1973), "Carta acerca da tolerância". In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural

LOPES, Paulo**. "Reação de aluno ateu a bullying acaba com o pai-nosso na escola"**, 2012.

MARIANO, Ricardo. "Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal". In: **Estudos Avançados.** São Paulo, v. 18, n. 52, p. 121-138, Dez. 2004.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. " Mas não somente assim!". In: **Tempo**, v. 11, n. 21, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a02.pdf.

_____. “Por que ensinar história? Aprender história para quê? Como formar um professor de história? ”. In: **2º Encontro PIBID História**, Rio de Janeiro, 2014

MENEZES, Paulo. "Filosofia e tolerância".In: **Síntese Nova Fase**, v. 23, n. 72, p. 6, 1996

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. In: **Revista EduSer**, n. 2 (2), p. 49-65, 2010

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA Tânia Regina de. “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD”. In: **Revista brasileira de história**. São Paulo, v. 24, n. 48. 2004. p. 131

MORE, Thomas. **A Utopia**, Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1971, p.51.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2008, p.81.

MUNAKATA, Kazumi. “O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação”. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Anderson Medeiros & MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs) **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007

MUNIZ, Tamiris Alves. "Educação religiosa e estado laico". In: **III Congresso Internacional de História da UFG,** Jataí, 2012(Anais)

MUNIZ, Tamiris Alves. **A disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileiro:** institucionalização e permanência. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2014

NECHI, Lucas Piddy. **Educação histórica e religião:** aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos. 2011.Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

OLIVEIRA, Marlon Anderson de. "Entre a Coroa e a Cruz: A igreja colônia sob a égide do padroado". In: **Mneme – Revista de Humanidades- UFRN**. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008

PEREIRA, Júnia Sales. "Reconhecendo ou Construindo uma Polaridade Étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639/08". In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 41, p. 21-24, 2008

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. "História da educação escolar no Brasil: Notas para uma reflexão". In: **Paideia** ,Ribeirão Preto, n 4, p. 15-30, 1993, p.15

SANSI, Roger. “Fazer o santo”: dom, iniciação e historicidade nas religiões afro-brasileiras. In: **Análise Social**, p. 139-160, 2009

SANT’ANNA, Márcia. Escravidão no Brasil: os terreiros de Candomblé e a resistência cultural dos povos negros. **Consultoria IPHAN**, v. 17, 2015.

SMONISKI, Suellen. **"Praticante do candomblé, aluno de São Paulo diz sofrer *bullying* após aula de leitura da bíblia"**, 2012.

SOARES, Gisele Lángaro, et al. " A formação do cidadão no ambiente escolar: da conscientização à intervenção na própria realidade". In: **Revista Monografias Ambientais 8.8** (2012) p. 1858-1869

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2008

VOLTAIRE (François-Marie Arouet). **Tratado sobre a tolerância: a propósito da morte de Jean Calas**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.

.

WERTHEIN, Jorge; DA CUNHA, Célio. In: **Fundamentos da nova educação**. Unesco, 2000

ZAMBON, Luciana Bagolin ;TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. In: **Revista Brasileira de Estudos. Pedagogicos**. 2013, vol.94, n.237, p 585-602.

Anexos

Anexo I: Termo de conssentimento de entrevista:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o(a) aluno(a) de graduação Fabiano Taranto Pereira Rodrigues, do curso de História da PUC-Rio. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com professores, visando, por parte a realização de um trabalho de conclusão de curso, tendo como tema a relação entre o ensino de história e a tolerância religiosa. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

_____

Assinatura

Rio de Janeiro, ___ de _____ de 2016

.

.

Anexo II: Abertura de unidade

UNIDADE I

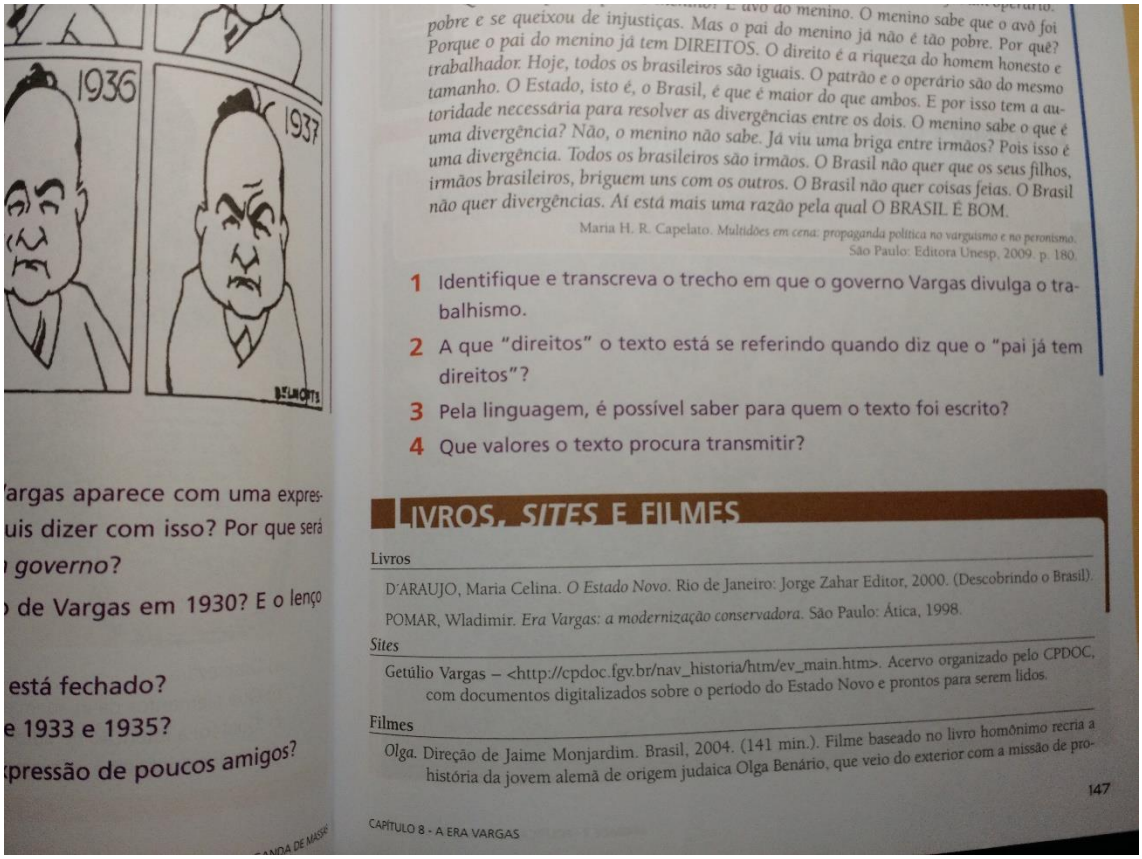
Dominação e resistência

No mundo atual há várias formas de dominação. As fotos 1 e 2 nos lembram algumas delas. A foto 1 é uma vista aérea de Wall Street, importante centro comercial financeiro dos Estados Unidos, a primeira economia do mundo. Já a foto 2 mostra uma família hindu trabalhando no regime de semiescravidão em uma fábrica de tijolos. Mas, em contrapartida, existem também várias formas de resistência. A foto 3 é uma manifestação do movimento *Ocupe Los Angeles* – nela os jovens, liderados por Sarah Mason, reivindicam que o governo taxe os mais ricos. Já a foto 4 é uma manifestação, em frente ao Congresso, contra o trabalho escravo no Brasil. Você conhece outras formas de dominação e de resistência atuais? Quais? E no passado, que exemplos de dominação e de resistência você é capaz de citar?

10

11

Anexo III: Sugestões de livros e filmes



1936

1937

argas aparece com uma expres-
uis dizer com isso? Por que será
governo?
de Vargas em 1930? E o lenço

está fechado?
e 1933 e 1935?
pressão de poucos amigos?

pobre e se queixou de injustiças. Mas o pai do menino já não é tão pobre. Por quê? Porque o pai do menino já tem DIREITOS. O direito é a riqueza do homem honesto e trabalhador. Hoje, todos os brasileiros são iguais. O patrão e o operário são do mesmo tamanho. O Estado, isto é, o Brasil, é que é maior do que ambos. E por isso tem a autoridade necessária para resolver as divergências entre os dois. O menino sabe o que é uma divergência? Não, o menino não sabe. Já viu uma briga entre irmãos? Pois isso é uma divergência. Todos os brasileiros são irmãos. O Brasil não quer que os seus filhos, irmãos brasileiros, briguem uns com os outros. O Brasil não quer coisas feias. O Brasil não quer divergências. Aí está mais uma razão pela qual O BRASIL É BOM.

Maria H. R. Capelato. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo.* São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 180.

1 Identifique e transcreva o trecho em que o governo Vargas divulga o trabalhismo.

2 A que "direitos" o texto está se referindo quando diz que o "pai já tem direitos"?

3 Pela linguagem, é possível saber para quem o texto foi escrito?

4 Que valores o texto procura transmitir?

LIVROS, *SITES* E FILMES

Livros

D'ARAUJO, Maria Celina. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. (Descobrindo o Brasil).

POMAR, Wladimir. *Era Vargas: a modernização conservadora*. São Paulo: Ática, 1998.

Sites

Getúlio Vargas – <http://cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/ev_main.htm>. Acervo organizado pelo CPDOC, com documentos digitalizados sobre o período do Estado Novo e prontos para serem lidos.

Filmes

Olga. Direção de Jaime Monjardim. Brasil, 2004. (141 min.). Filme baseado no livro homônimo recria a história da jovem alemã de origem judaica Olga Benário, que veio do exterior com a missão de pro-

147

CAPÍTULO 8 - A ERA VARGAS

Anexo IV: Seções das unidades

Anexo V: Roteiro de entrevista com professores

1- Há quanto tempo você trabalha na educação? [Você sempre foi professor? Era algo que desejava ou foi a vida que o conduziu à profissão? (formação? Ano de formação?)
2- Há quanto tempo está na escola? [Qdo. chegou nesta escola? Trabalhou em outras ou apenas nessa? Escolheu vir para cá ou foi uma transferência involuntária? Tem comparativos sobre os lugares que trabalhou, algum que o deixe mais confortável, outro que tinha uma direção difícil, etc..?]

3- É / era sua área de formação original? Há quanto tempo atua na disciplina?
4- Na sua opinião, qual o papel da escola? De que forma e em que espaços esse papel pode ser realizado?
5- Na sua visão, como se articulam os diferentes espaços da escola na construção do processo educativo?
6- Qual o papel do livro didático na preparação e execução de suas aulas?
7- Como foi o processo de escolha desse livro?
8- Como você percebe o tratamento de questões religiosas no livro didático?

9- Tem alguma religião? Qual? É uma opção religiosa recente? Antiga? Familiar? Considera-se um praticante da sua religião? Pq?

10- Se sim, com que frequência vai a cultos religiosos?

11- Você se sente à vontade em professar ou não sua religião/credo nesta escola? Você já sofreu algum tipo de preconceito em função de seu credo? Já presenciou algum tipo de preconceito religioso nesta escola? Já viu algum outro tipo de preconceito ser praticado na escola? Caso tivesse que fazer uma escala, uma comparação quais seriam as 3 coisas ou situações de preconceito que acredita serem mais recorrentes na escola?
12- Na sua sala de aula já houve algum tipo de preconceito? Qual? Como reagiu?

13- Você acredita que a sua religião interfere, de alguma maneira, na sua aula? Pq? Por exemplo, sua religião te faz mais respeitosos com os alunos? Interfere nos conteúdos?

14- Você considera que a escola deve abordar a religião como um de seus conteúdos? Pq? E de que forma ela deveria fazê-lo (para sim e para não)? [CASO AS RESPOSTA ANTERIOR SEJA POSITIVAS...] Deveria ser numa disciplina ou não? Acha que ela faz isso (abordar ou não abordar) ou faz o contrário do que vc acredita ser o certo?

15- Você acredita que religião e história são temas que se articulam na sociedade? Por que? Como?

16- A história deve ensinar conteúdo de religião? Quais? De que forma?

17- Você leu os PCNs? Tem algum conteúdo deles que considere mais importante? Vc acredita que eles possuem alguma validade ou sentido nas práticas escolares? Eles possuem algum significado ativo nas suas aulas e ações dentro da escola? Pq? Como?

18- Enquanto professor(a) você consegue acolher/trabalhar/respeitar as diferentes identidades religiosas presentes na escola? Como isso acontece?

19- Em sua opinião, como ocorrem as relações entre os educadores que possuem diferentes identidades religiosas?

20- E entre os alunos?

21- E entre alunos e professores que professam credos diferentes? Acredita que essa diferença interfere nas ações dentro da sala de aula?

22- Na sua opinião, o tema da diferença deve ser abordado nas aulas de história? Se sim, como?

23- E em outros espaços da escola? É possível trabalhar essa relação?

Anexo VI: Roteiro de entrevista com a diretora

1- Há quanto tempo você trabalha na área de educação [quanto tempo como professor? Quanto tempo como gestão? Já acumulou funções?
2- Há quanto tempo está nessa escola?
3- Na sua opinião, qual o papel da escola? De que forma e em que espaços esse papel pode ser realizado?
4- Tem alguma religião? Qual? É uma opção religiosa recente? Antiga? Familiar? Considera-se um praticante da sua religião? Pq?
5- Qual o papel da direção na escolha dos conteúdos por parte dos professores? Há interferência?
6- Qual você acha que deve ser o papel da religião na escola? Tem algum papel?
7- Na escola CH não há aula de ensino religioso, essa foi uma decisão da direção? Quando ela foi tomada? Quais foram as motivações para essa decisão?
8- Você se sente à vontade em professar ou não sua religião/credo nesta escola? Você já sofreu algum tipo de preconceito?
9- Em sua experiência como gestor escolar, você já usou a sua religião para resolver conflitos escolares?
10- Você já presenciou casos de intolerância na escola?
11- Se sim, como reagiu?
12- Você considera que a escola deva trabalhar, de alguma forma o tema da diferença? Como? Qual o papel da direção nisso?

13- - Em sua opinião, como ocorrem as relações entre os educadores que possuem diferentes identidades religiosas?
14- E entre os alunos?