

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

LUCAS CAMARGO TONATTO

**DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTO HISTÓRICO E ENSINO RELIGIOSO:
REPRESENTAÇÕES DO ISLÃ NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO
RELIGIOSO DO ESTADO DO PARANÁ (2006 – 2013).**

PONTA GROSSA

2020

LUCAS CAMARGO TONATTO

DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTO HISTÓRICO E ENSINO RELIGIOSO:
REPRESENTAÇÕES DO ISLÃ NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO
DO ESTADO DO PARANÁ (2006 – 2013).

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino
de História, no Programa de Pós Graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr Paulo Eduardo Dias de Mello

PONTA GROSSA

2020

T663 Tonatto, Lucas Camargo
Diálogos entre conhecimento histórico e ensino religioso: representações do Islã nos livros didáticos de ensino religioso do Estado do Paraná (2006 - 2013). / Lucas Camargo Tonatto. Ponta Grossa, 2020.
241 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello.

1. Ensino de História. 2. Profhistória. 3. Ensino religioso. 4. Livro didático. 5. Islã. I. Mello, Paulo Eduardo Dias de. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 900

LUCAS CAMARGO TONATTO

DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTO HISTÓRICO E ENSINO RELIGIOSO:
REPRESENTAÇÕES DO ISLÃ NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO
DO ESTADO DO PARANÁ (2006 – 2013).

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Ponta Grossa, 17 de dezembro de 2020



Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello – Orientador
Doutor em educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Maura Regina Petruski
Doutora em História
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Antônio Simplicio de Almeida Neto
Doutor em Educação
Universidade Federal de São Paulo

A Isaias e Rosane, que abdicaram de luxos para proporcionar a mim e meus irmão uma vida de qualidade. Nunca esquecerei seus esforços. Eternamente grato.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me propiciado oportunidades únicas de poder fazer algo de valor da minha vida. Ser professor e pesquisador me motivam diariamente.

Agradeço aos meus professores. Em especial a minha orientadora do curso de graduação da PUCPR, Maria Cecília Amorim Pilla, por ter me propiciado o desejo da pesquisa. Obrigado por tudo.

Ao professor Paulo Eduardo Dias de Mello, que orientou minha pesquisa. Agradeço a paciência, prestatividade e conselhos valorosos para pesquisa.

A professora Maura Regina Petruski e o professor Antônio Simplício de Almeida Neto, pela valorosa colaboração na qualificação.

Ao meu grande amigo Wemerson Damasio por me incentivar e me motivar nesse processo. Serei eternamente grato.

A minha colega, Fernanda Pacheco, a qual admiro muito, pela motivação e conselhos.

A Hanin Dawud, e Ashjan Sadiq Adi, pela colaboração com a pesquisa.

A Elói Corrêa dos Santos, por ceder uma valorosa entrevista para a pesquisa.

Aos colegas de ProfHistória, a melhor turma em qual já estudei. Espero que nossos caminhos se cruzem novamente. Até lá, muito obrigado!

A minha companheira, Carla Regina, por ser compreensível, amiga, confidente, por me fazer rir, por me fazer companhia, por estar ao meu lado durante todo esse processo. Não haveria ninguém melhor para estar junto!

Aos meus irmãos Rennan e Flávia, por serem amigos, companheiros, e as melhores pessoas que conheci em todo mundo. Vocês são motivo de orgulho, e as pessoas as quais busco inspiração.

E por último, a todos os meus alunos, os quais, a pesquisa não possuiria, a meu ver, nenhum sentido e valor. Obrigado por serem pessoas inspiradoras, corajosas e divertidas. Agradeço eternamente por me permitirem ter um pequeno espaço em suas vidas.

Em nome de Deus, o Clemente, o Misericordioso.
Dizei: "Ó descrentes,
Eu não adoro o que adorais.
Não adorais o que adoro.
Nunca adorarei o que adorais.
Nunca adorareis o que adoro.
Tende vossa religião e tenho a minha
(ALCORÃO Sagrado, Décima Nona Surata verso 01 a 06)

RESUMO

O Islã, ao largo de longos anos, vem ocupando um tema constante em noticiários. Muitas vezes, tentou-se definir o Islã, contudo, visões estereotipadas e contraditórias foram feitas. Essas análises podem ser percebidas na educação, sobretudo nos livros didáticos, como apontam algumas pesquisas recentes, que estudaram as representações do Islã nos livros didáticos de História. Em nossa pesquisa, procuramos analisar essas representações do Islã em dois livros didáticos de Ensino Religioso, produzidos e distribuídos pelo Governo do Estado do Paraná, em dois momentos distintos (2008 – 2012), e que refletem duas propostas curriculares distintas. Analisamos os processos, contextos de produção e os conteúdos históricos presentes nas propostas curriculares e nos livros didáticos produzidos pelo Estado do Paraná, tentando compreender a relação entre as duas disciplinas em suas trajetórias até a atualidade. Essa relação pode ser percebida desde o período colonial, onde a História era introduzida como um conteúdo adjacente da disciplina de Ensino Religioso. Passando por diversos momentos da história educacional brasileira essa relação encontrou momentos de tensão e de debates entre as duas disciplinas. Propomos também, como produto pedagógico, um dossiê pedagógico, que contém uma série de documentos que podem ser trabalhados pelo professor em sala de aula, tanto para as disciplinas de Ensino Religioso e História, quanto outras disciplinas que estudem o Islã.

Palavras-chave: Ensino de História; ProfHistória; Ensino Religioso; Livro Didático; Islã; Representação.

ABSTRACT

Islam, for many years, has been a constant theme in the news. Many times, attempts have been made to define Islam, however, stereotyped, and contradictory views have been made. These analyzes can be seen in education, especially in textbooks, as pointed out by some recent research, which studied the representations of Islam in history textbooks. In our research, we tried to analyze these representations of Islam in two textbooks on Religious Education, produced and distributed by the Government of the State of Paraná, at two different times (2008 - 2012), and which reflect two distinct curricular proposals. We analyzed the processes, production contexts and historical content present in the curricular proposals and textbooks produced by the State of Paraná, trying to understand the relationship between the two disciplines in their trajectories until today. This relationship can be seen since the colonial period when history was introduced as an adjacent content of the discipline of Religious Education. Going through different moments in Brazilian educational history, this relationship found moments of tension and debate between the two disciplines. We also propose, as a pedagogical product, a pedagogical dossier, which contains a series of documents that can be worked on by the teacher in the classroom, both for the subjects of Religious Education and History, as well as other subjects that study Islam.

Keywords: History teaching; ProfHistória; Religious education; Textbook; Islam; Representation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	– Organograma conteúdos estruturantes	68
FIGURA 2	– Organização dos Conteúdos Básicos em cada Série	69
FIGURA 3	– Capa da Unidade I (O Sagrado no Ensino Religioso)	91
FIGURA 4	– Capa do Capítulo 1 (Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa)	94
FIGURA 5	– Organograma para análise de documento em sala de aula	140
FIGURA 6	– Pintura de Rashid Al-Din – Muhammad recebendo sua primeira revelação do anjo Gabriel – século XIII	145
FIGURA 7	– Pintura de Mustafá Darir – Muhammad e seus companheiros ao redor da Caaba – Século XIV	146
FIGURA 8	– Fotografia de Sadiq Bey – A honrada Ka'bah e o santuário de Meca – Século XIX	147
FIGURA 9	– Fotografia do site Al Jazeera English – A Caaba na mesquita de al-Haram durante o início do Hajj – dezembro de 2008	149
FIGURA 10	– Fotografia de Biksi Tong – Foto da cidade de Meca vista do céu – janeiro de 2017	150
FIGURA 11	– Fotografia de Safouh Izzat Naamani - Cidade de Meca em 1966 – 1966	151
FIGURA 12	– Fotografia do site da IBEI (Instituto Brasileiro de Estudos Islâmicos) – Fachada da Mesquita Ali Ibn Abi Talib, em Curitiba, Paraná	152
FIGURA 13	– Fotografia de Andrew Shiva – fachada da Mesquita de Al Aqsa, Jerusalém – novembro 2013	153
FIGURA 14	– Fotografia de Hanin Dawud - Mulheres muçulmanas com e sem a utilização do hijab (Antonina – Paraná) – maio de 2019	154
GRÁFICO 1	– Distribuição percentual da população, por grupos de religião - Brasil - 2000/2010	160
GRÁFICO 2	– Número de muçulmanos e sua distribuição por origem nacional	161
GRÁFICO 3	– Distribuição de muçulmanos estrangeiros por país de origem	161
GRÁFICO 4	– Distribuição de muçulmanos por UF de residência	162

MAPA 1	– Península Arábica Século I e VII	157
MAPA 2	– Península Arábica Século I e VII	158
MAPA 3	– Expansão Omíada (661 – 750)	159
MAPA 4	– Religiões no Mundo	160
QUADRO 1	– Conteúdos de expectativas de aprendizagem sexto ano	70
QUADRO 2	– Conteúdos de expectativas de aprendizagem sétimo ano	70
QUADRO 3	– Religiões por unidade do LD “O Sagrado no Ensino Religioso	90
QUADRO 4	– Religiões por unidade do LD “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa	93
QUADRO 5	– Lista de termos: O Sagrado no Ensino Religioso	113
QUADRO 6	– Lista de termos Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANPUH	Associação Nacional dos Professores de História
ASSINTEC	Associação Inter-Religiosa de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Comissão de Educação
CEA	Caderno de Expectativas de Aprendizagem
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
ER	Ensino Religioso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico do Brasil
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC	Liga Eleitoral Católica
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER	Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PSC	Partido Social Cristão
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
STF	Supremo Tribunal Federal
UF	Unidade Federativa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE HISTÓRIA E RELIGIOSIDADE NO BRASIL: DA HISTÓRIA SAGRADA AO ENSINO RELIGIOSO.....	22
1.1 LIGADOS PELA MISSÃO CRISTÃ: ENSINO DE HISTÓRIA E ENSINO RELIGIOSO.....	23
1.2 UMA RELAÇÃO NÃO RESOLVIDA: O ENSINO RELIGIOSO E ENSINO DE HISTÓRIA EM DIFERENTES MOMENTOS DA REPÚBLICA.....	34
1.3 ENSINO RELIGIOSO E HISTÓRIA – NOVOS DESAFIOS.....	43
CAPÍTULO 2 – ENSINO RELIGIOSO DO PARANÁ: CURRÍCULO, LIVRO DIDÁTICO E O LUGAR DA HISTÓRIA.....	53
2.1 ENSINO RELIGIOSO NO PARANÁ: PROPOSTAS CURRICULARES...	58
2.1.1 Conteúdos Propostos nos Currículos.....	65
2.1.2 O Lugar da História.....	73
2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE ER DO ESTADO DO PARANÁ.....	79
2.2.1 Processo de Produção.....	82
2.2.2 Os Conteúdos Propostos.....	87
2.2.3 Os Conteúdos Históricos.....	95
CAPÍTULO 3 – REPRESENTAÇÕES DO ISLÃ NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ER DO PR.....	103
3.1 OS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO DO PARANÁ E O CONTEÚDO “ISLÃ”.....	112
3.1.1 Origem do Islã.....	115
3.1.2 Maomé.....	118
3.1.3 Corão.....	119
3.1.4 Meca.....	122
3.2 REPRESENTAÇÕES DO ISLÃ NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ER DO PR: GENERICIZAÇÃO E FUNCIONALIZAÇÃO.....	124
3.2.1 Genericização.....	125
3.2.2 Funcionalização.....	133
CAPÍTULO 4 – PARTE PROPOSITIVA.....	137
4.1 INTRODUÇÃO.....	140
4.2 IMAGENS.....	143
4.3 MAPAS E GRÁFICOS.....	155
4.4 TEXTOS.....	163
4.5 FILMES E MÚSICAS.....	185
4.6 ATIVIDADES.....	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	217
REFERÊNCIAS.....	220
ANEXO A – ORGANOGRAMA PARA RELACIONAR FONTES.....	227
ANEXO B – PLANTA DO INTERIOR DE UMA MESQUITA.....	228

ANEXO C – ENTREVISTA COM ELÓI CORRÊA DOS SANTOS (TÉCNICO PEDAGÓGICO DA ASSINTEC).....	229
--	------------

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso e a disciplina de História no Brasil constituem um importante marco para a História educacional no País. Sua relação remonta aos primeiros séculos da colonização, quando os jesuítas que para cá vieram com a finalidade de catequização dos indígenas, utilizavam do ER confessional para a aculturação e inserção dos indígenas nos moldes pretendidos pela Igreja Católica. Não existia uma disciplina de História como a conhecemos hoje, contudo, essa exista, mas como um conteúdo adjacente da disciplina de ER.

Em nossa pesquisa propomos analisar em primeira instância os Livros Didáticos de ER do Estado do Paraná, procurando observar como os conteúdos referentes a disciplina de História são abordados nesses materiais. Os LD em questão foram produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, SEED/PR, sendo o primeiro “O Sagrado no Ensino Religioso”, produzido em 2006, e o segundo “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa” produzido em 2013 em convênio da SEED/PR com a Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC). Esses materiais se destinam aos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, as séries onde no Estado do Paraná é ofertada a disciplina de ER, seguindo a legislação vigente da LDB que prevê o ER não obrigatório.

Essas obras surgem, portanto, em diferentes contextos. Elaboradas em 2008, durante o governo de Roberto Requião, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Ensino Religioso foram produzidas de forma coletiva, como destaca o próprio documento: “Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino” (PARANÁ, 2008, p.8). Desta forma, o documento apresentou-se como uma proposta de inserção de novas práticas pedagógicas a serem discutidas com os professores e implementadas em todo o Estado do Paraná.

A segunda obra se insere na construção de outro documento curricular, o Caderno de Expectativas de Aprendizagem, elaboradas no ano de 2012, durante o governo Beto Richa. O intuito da proposta curricular, segundo o próprio documento, seria a “necessidade de continuar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica” (PARANÁ, 2012, p.5). Contudo vale

destacar que este documento não ficou isento de críticas e de comparações com o documento anterior (SILVA, 2018).

Compreende-se então, que ambos os materiais didáticos produzidos por um agente oficial do Estado estão diretamente ligados com duas propostas curriculares do Estado em dois momentos distintos.

Os dois currículos possuem semelhanças em sua organização dos objetivos a serem trabalhados na disciplina de Ensino Religioso. Desta forma, partindo da premissa garantida na Lei 9.475/97, procuramos identificar as representações do Islã nestes materiais, almejando compreender como foram tratadas nos livros didáticos de Ensino Religioso do Estado do Paraná as temáticas ligadas ao Islã e suas práticas. Traçamos como objetivos para nossa pesquisa os seguintes designios:

Objetivos gerais:

- Compreender a relação histórica do ER e a disciplina de História
- Analisar as propostas curriculares de ER de 2008 e 2012 e sua relação com a disciplina de História.
- Analisar os LD de ER do Paraná e como esses materiais trabalham os conteúdos inerentes a disciplina de História.
- Analisar a representação do Islã nos LD de ER do Estado do Paraná.

Objetivos Específicos:

- Compreender as relações históricas do ER e a disciplina de História no Brasil e seus desdobramentos e desafios na atualidade.
- Analisar as mudanças curriculares e nos LD do Estado do Paraná no que tange a disciplina de ER e abordagem dada aos conteúdos de História.
- Compreender como é representado o Islã nos LD de ER do Estado do Paraná.

Procuramos através desses objetivos, gerais e específicos, compreender o dinamismo do ER no Paraná. Essa relação do ER e a disciplina de História não é uma relação dada ao acaso. Mas sim, uma construção histórica, que remonta, como salientado anteriormente, desde os primeiros momentos da colonização. Além do mais, essa relação permanece explícita em determinados momentos. Por exemplo nas distribuições de aula do Estado do Paraná para a rede pública de ensino. Os professores que lecionam a disciplina de ER em grande maioria não são professores

contratados pela SEED/PR para lecionar essa disciplina, ou seja, não são professores “licenciados” para tal. Dessa forma, a SEED/PR, por meio de distribuição de Aulas Extraordinárias (aulas que os professores do Quadro Próprio do Magistério pode recorrer para complementar suas aulas semanais) oferece a possibilidade de professores de Geografia, História, Sociologia e Filosofia ministrarem aulas de ER no Estado. Outra forma de atender a demanda de aulas de ER é a oferta de aulas de ER para professores do Processo Seletivo Simplificado (PSS), professores contratados em caráter temporário para lecionarem a disciplina, mesmo não tendo formação específica para tal, sendo que professores de outras disciplinas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) podem lecionar a referida disciplina.

Partindo do pressuposto de que professores de História podem lecionar a disciplina de ER, compreendemos que essa relação entre as duas disciplinas ainda permanece de certa forma. Por conta disso, procuramos analisar essa relação.

Buscando compreender a definição de livros didáticos, utilizamos os estudos de Choppin (2002, 2004), Munakata (1997, 2012, 2016) e Bittencourt (2004, 2008, 2011). Esses pesquisadores destacam que os livros didáticos possuem uma definição difícil, dado a diversidade de interpretações dos materiais. Choppin (2004), destaca que os estudos dos livros didáticos possuem quatro dificuldades principais: a primeira ligada a denominação que cada país concebe para os livros didáticos, gerando para os pesquisadores uma dificuldade para definição do objeto. Outra dificuldade está relacionada com o fato de este ser um campo de pesquisa relativamente novo, o que, de certa forma, não abrange todos os períodos nem toda a produção didática. Relacionado a essa dificuldade, está o fato de que existe uma “inflação” nas publicações que estudam os livros didáticos. Uma quarta dificuldade apresentada por Choppin está relacionada a questão linguística, que em muitos casos, dado a diversidade de países que estudam o assunto não possuem uma língua “comum”, dificultando a inserção em pesquisas de outros países.

Bittencourt (2008), destaca que por muito tempo os livros didáticos foram encarados de maneira crítica, no sentido de apontar como responsável pelas mazelas do ensino de História. Esses livros, em alguns casos, são apontados como vinculadores de uma ideologia dominante, possuem erros conceituais e informativos. A autora ainda destaca que uma concepção de um “livro didático ideal” que poderia corrigir esses problemas não é possível. Além disso a autora ainda destaca que o livro didático possui vantagens e desvantagens, e que para se compreender o dinamismo

desses materiais em sala de aula é preciso que o professor compreenda suas dimensões e complexidades (BITTENCOURT, 2008, p. 301).

Dessa forma, Choppin (2004) nos apresenta quatro funções em que o livro didático pode ser analisado: a primeira alude a função referencial, que pode ser entendida como uma “tradução” do currículo ao qual o livro didático está vinculado. Nesse sentido, o livro didático é uma explicitação curricular. A segunda função é a instrumental, ou como definido por Bittencourt (2008) um suporte de métodos pedagógicos, que apresenta técnicas e métodos pedagógicos a serem desenvolvidos pelo professor, além de apresentar atividades e exercícios a fim de facilitar a memorização dos conteúdos e a aquisição de competências. A terceira função refere-se à função ideológica ou cultural, está tendo suas raízes no século XIX, possibilita compreender o livro didático como um meio de propagação de uma ideologia ou elementos culturais, como disseminação de uma língua ou da construção de uma identidade nacional. Uma quarta função destacada por Choppin é a documental, onde o livro didático pode ser compreendido como um depositário de documentos textuais ou icônicos, que possibilitam ao professor trabalhar a consciência crítica do aluno.

Ainda nesse contexto, Munakata (2012), apresenta que o livro didático pode ser entendido como um elemento da indústria cultural, o que, de certa forma, acarreta que este pode ser entendido como uma mercadoria, ou seja, o livro didático é produzido, distribuído e consumido como um produto. O livro didático está inserido então em uma rede, onde sua produção é normatizada a fim de atender esses critérios de mercadoria. Esse caso é ainda mais emblemático ao analisar a relação do livro didático com o mercado editorial brasileiro. Desde 1996, o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), passou a avaliar criteriosamente os livros didáticos produzidos pelas editoras brasileiras, que se adequam a esse sistema. Munakata (2012, p. 63, grifo do autor) ainda tece uma importante crítica a esse sistema mercadológico do livro:

No caso do livro didático, essa mercadoria, pelo fato de sê-la, já aparece estigmatizada, carregando consigo todos os vícios da sociedade capitalista. A finalidade de obtenção do lucro e o caráter fragmentário e parcelar, que maculam as atividades da indústria cultural, conferem, por definição, a desqualificação *in totum* de seus produtos – desqualificação que, portanto, transcende a todas as particularidades de cada objeto. Reduzidas à sua forma mercantil, como valor de troca, resultado de trabalho abstrato, todas as mercadorias – e não apenas as da indústria cultural – se equivalem. Saco de batata, refrigerante, serviço odontológico, automóvel, passagem aérea, livro didático, camiseta, eletrodomésticos, livro de Marx, de Adorno, de Hayek ou de pornografia, chácara, filme, ingresso para um concerto de Beethoven ou Berg, caneta, porta-retrato, tudo, tudo que possa ser vendido e comprado, tudo é esse ser-para-o-lucro e possibilita a produção e a reprodução da sociedade capitalista.

Essas definições do livro didático nos permitem compreender o dinamismo e pluralidade de interpretações desse material, possibilitando diferentes análises e compreensões do livro didático. Dado esse dinamismo, nossa pesquisa procurou analisar os livros didáticos, anteriormente mencionados, a partir de sua função referencial, instrumental e documental, pois, a partir desses elementos, procuramos compreender como o currículo do Estado do Paraná se traduz nos livros didáticos, bom como os conteúdos e suportes documentais são apresentados nesses materiais. Contudo, isso não exime que outras interpretações e análises não possam ser feitas.

Outro importante ponto a ser destacado se insere no fato, como argumenta Bittencourt (2008), de que o conhecimento histórico não é aprendido pelo aluno apenas nas aulas de História, mas em diversos ambientes da escola – eventos culturais, exposições, aulas de campo etc – e em outras disciplinas. Sendo assim, almejamos compreender qual conhecimento histórico está sendo construído por professores de História ao lecionarem a disciplina de ER.

Sendo assim, procuramos a partir dessas definições, analisar os livros didáticos de Ensino Religioso do Estado do Paraná nos anos de 2008 e 2013. Contudo, dado o dinamismo e pluralidade de religiões presentes nos livros didáticos, procuramos analisar um conteúdo específico desses livros didáticos, o Islã. Essa escolha não se dá ao acaso, mas sim, pelo fato de que, ao longo de séculos, foi se construindo uma imagem estigmatizada do Islã, principalmente em sociedades ocidentais.

Além disso, optamos por abordar a questão do Islã, pois trata-se de uma religião com pouca presença no Brasil e não ser uma religião judaico-cristã, o que nos possibilita um distanciamento do objeto de estudo, possibilitando uma análise de representações deturpadas, imagéticas e estereotipadas dessa religião.

Alia-se ainda a esses fatores, um caso pessoal. Como diversas pessoas que nasceram na década de 1990, não tive um contato muito familiar com o Islã, nem com muçulmanos em boa parte de minha infância. Para ser sincero, não lembro de ter escutado nada sobre Islã até 2001. Lembro com certa clareza do dia 11 de setembro de 2001. Estava em sala de aula, no período da manhã, cursando o Ensino Fundamental 1. Era uma manhã comum, em um dia comum. Até que uma professora entra na sala de aula, e, sobressaltada nos informa que a “as Torres Gêmeas foram destruídas por terroristas”. Como criança à época, não sabia o que eram as ditas “Torres Gêmeas”, nem o que eram “terroristas”.

O fato é que: após esse fatídico evento, passei a ver cotidianamente notícias sobre o Islã. Em muitos casos, essas notícias vinham como: “terroristas islâmicos...”; “radicais muçulmanos...”. Além de conversas com colegas e professores que bradavam: “para aqueles lados sempre houve guerras...”; “eles são todos terroristas...”. As ações midiáticas ajudavam a criar uma imagem quase vívida do Oriente Médio: um deserto escaldante, com pessoas incultas e semi selvagens, que por algum motivo religioso (sempre havia o fator religioso envolvido) queria destruir o bom povo ocidental. Nessas conversas não havia a mínima possibilidade de que, um muçulmano, apenas um, não fosse terrorista.

Como cresci na periferia de Curitiba, meus medos eram outros, não dos muçulmanos. Como filho de caminhoneiro, tinha mais medo de que acontecesse algo ao meu pai em suas viagens do que um repentino (e delirante) ataque de terroristas muçulmanos. Pelo contrário, eu me compadecia. Argumentava que era impossível todos os muçulmanos serem terroristas. Que essa ideia não fazia sentido. Não tinha argumentação para defender minha indignação. Mas não conseguia aceitar esse “fato dado”.

Quando entrei na Universidade para cursar História, muitas coisas haviam mudado. Mas uma parecia imutável: o Islã e os muçulmanos. Novos ataques terroristas haviam acontecido. O Islã não saía da mídia. Mas meu interesse pelo tema diminuiu vertiginosamente. Contudo, nos últimos períodos da graduação, quando tive de escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso, optei por estudar um pouco sobre os cavaleiros medievais na Terceira Cruzada, e me deparei com a obra de Amin Maalouf, “As Cruzadas Vistas Pelos Árabes”. A obra de Maalouf continha documentos, cartas e o mais importante, uma visão que não era a ocidental sobre as cruzadas. Foi, pela primeira vez, que pude ver um árabe falando sobre os árabes. Ele teve voz, e foi ouvida. A partir desse momento passei a estudar mais sobre o assunto, procurando autores como Edward Said, Karen Armstrong, Albert Hourani entre outros. Sendo assim, como aluno do ProfHistória, optei por trazer para minha Dissertação e indignação que tive quando criança, de não aceitar uma “História única” do Islã.

Sendo assim, uma questão nos surge: essa imagem construída do Islã pode ser percebida nos livros didáticos? Para essa questão, utilizamos os estudos de Peled – Elhanan (2019), Barchi (2014) e Bertolini (2011). Esses pesquisadores apresentam uma resposta similar em suas pesquisas.

Pele-Elhanan (2019), analisa a representação dos palestinos em livros didáticos de História, Geografia e Educação Moral e Cívica produzidos pelo Estado de Israel. Em sua pesquisa, a autora destaca que existe uma clara diferenciação nestes livros ao abordarem os povos palestinos (em grande maioria árabes muçulmanos), sendo assim, os livros didáticos abordam uma visão propagada pelo Estado de Israel, de exclusão do povo palestino. Dada essa abordagem, a autora ainda salienta: “não se ensina a narrativa nacional palestina nem aos estudantes judeus, que constituem a “maioria”, nem aos estudantes palestinos-israelenses, que constituem a “minoría”, mas onde todos aprendem a narrativa sionista” (PELED - ELHANAN, 2019, p. 32).

Barchi (2014) e Bertolini (2011), estudam os livros didáticos de História, produzidos e consumidos no Brasil. Os pesquisadores apontam uma visão eurocêntrica e orientalista dos livros didáticos de História ao abordar o Islã, mesmo analisando materiais de mesmos autores e em períodos diferentes, as mudanças não são tão nítidas, e em alguns casos, não são para melhor.

Como aporte teórico para analisar as representações do Islã nos livros didáticos de Ensino Religioso do Estado do Paraná, nos baseamos nos estudos de Lefebvre (1983), Lutfi (1996) e Almeida Neto (2010). Lefebvre (1983), compreende as representações um conjunto de fatores que surgem no interior da sociedade, manifestam-se perante essa sociedade, e não são “mentiras” nem “verdades” mas ambas. O estudo das representações procura compreender como a força do representado se esvai perante a representação. Dessa forma, cabe destacar que o estudo das representações não pretende acabar com as representações, pois estas são intrínsecas ao nosso cotidiano.

Os estudos de Peled – Elhanan (2019) serão utilizados também como aporte metodológico para nossa análise de representações do Islã nos livros didáticos de Ensino Religioso. A pesquisadora organiza quatro formas de representação dos palestinos nos livros didáticos produzidos pelo Estado de Israel. Essas formas de representação são: impessoalização – ocorre quando um grupo (social ou religioso) são tratados por associação, como destaca a autora ao apresentar que os livros didáticos de Israel abordam o povo palestino como “o problema palestino” (PELED-ELHANAN, 2019, p. 99); genericização – uma abordagem genérica, sem a explicitação de características individuais (os árabes são...), ou, em outros casos, ao apresentar números, estes são mencionados de forma imprecisa (a maioria...)

conforme argumenta a autora (PELED-ELHANAN, 2019, p. 100); funcionalização - essa forma de representação está relacionada atribuir uma função a um povo ou grupo social, segundo a autora, ao abordar esses personagens de forma funcional o livro didático enaltece a ideia de que nem todos merecem uma história, e apenas existem para ter uma função na história de outro grupo (PELED-ELHANAN, 2019, p. 102); demonização - essa demonização de um grupo social ou de um povo ocorre quando um líder de Estado, ou alguém com a chancela de portador de uma verdade é introduzido nos livros didáticos criticando ou difamando um grupo social, o que, de acordo com a autora, no caso dos livros didáticos israelenses, não é contradito pelo autor do livro didático (PELED-ELHANAN, 2019, p. 103).

A pesquisa foi dividida em quatro capítulos, procurando atender os objetivos gerais e específicos mencionados anteriormente. No primeiro capítulo procuramos apresentar a relação histórica entre o Ensino Religioso e o Ensino de História. Para isso, traçamos um importante resgate histórico, do período colonial e o papel dos jesuítas na educação brasileira, até os debates atuais envolvendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse resgate se faz importante para compreender a dimensão dessa relação entre as duas disciplinas, bem como a importância que foi atribuída à cada uma em diferentes momentos da história educacional brasileira.

O segundo capítulo destina-se a uma análise dos currículos produzidos pelo Estado do Paraná em dois momentos distintos (2008 e 2012), bem como as produções didáticas voltadas para o Ensino Religioso produzidas também pelo Governo do Estado do Paraná. Além disso, procuramos investigar qual o lugar da História nessas propostas curriculares e nos livros didáticos. Dessa forma, procuramos analisar os conteúdos propostos nos livros didáticos de Ensino Religioso, bem como sua relação com a disciplina de História.

Procuramos então, no terceiro capítulo, analisar os conteúdos referentes ao Islã nesses livros didáticos. Para isso, desenvolvemos nesse capítulo, uma abordagem teórica sobre o conceito de representações, e posteriormente estabelecemos um diálogo sobre a complexidade de análises sobre o Islã. Para isso, elencamos alguns temas que julgamos centrais para essa compreensão, como: a origem do Islã; o profeta Muhammad; o Corão; e a cidade de Meca. Esses temas que elencamos não dão conta de compreender o Islã em sua totalidade, nem pretendemos em nossa pesquisa apresentar uma definição estanque e imutável, mas sim, a partir desse diálogo, demonstrar que ao abordar o Islã, deve-se compreender que se trata

de um tema abrangente, com multiplicidade de interpretações sobre os mesmos temas.

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos nossa proposta de produto didático. O produto em questão trata-se de um dossiê, que reúne diferentes documentos (imagens; mapas; gráficos; textos; artigos; filmes; músicas; depoimentos), que podem ser trabalhados por professores de Ensino Religioso, História e outras disciplinas. Também propomos algumas atividades para serem trabalhadas pelo professor, com diferentes temas e diferentes focos. Originalmente o material foi pensado para ser trabalhado com as séries iniciais do Ensino Fundamental II (6º e 7º séries), contudo, propomos que esse não seja um material que limite as possibilidades do professor, mas que ele possa utilizar esses documentos e propostas de atividades em diferentes séries, em diferentes disciplinas e contextos escolares.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE HISTÓRIA E RELIGIOSIDADES NO BRASIL: DA HISTÓRIA SAGRADA AO ENSINO RELIGIOSO

Ao longo de sua trajetória o Ensino de História no Brasil desenvolveu relações intensas, contraditórias e complexas com os conteúdos de outra disciplina: o ensino religioso. A disciplina de Ensino Religioso, ao menos até meados da década de 1850, possuía uma forte correlação com a disciplina de História, pois seus objetivos convergiam em formar súditos de um país cristão. Ambas as disciplinas possuíam função de legitimação de um sistema de governo, o Império. Mas, ao longo do tempo diversos fatores levaram a um processo de separação e autonomização dessas disciplinas. Longo processo conflituoso, de disputas sobre as finalidades da educação escolar, que redefinem as disciplinas e seu lugar no currículo.

Neste primeiro capítulo procuramos compreender como a disciplina de História se consolidou como disciplina autônoma, quais debates estavam envolvidos nesse campo da educação e como passamos de uma História Sagrada para uma História Profana, marcando uma redefinição do poder de determinar os conteúdos históricos escolares entre agentes civis e leigos e os setores católicos. Para compreender essas relações utilizamos dos estudos de Bittencourt (1992, 2004, 2008); Fonseca (2006); e Pinsky (2018). Com base nesses estudos procuramos identificar como a disciplina de História passou de uma disciplina marcada por forte determinação da Igreja Católica para uma História da civilização, marcada por finalidades diferentes, de formação de uma nação nos moldes positivistas e liberais característicos da fase republicana no Brasil. Procuramos também caracterizar como a disciplina de Ensino Religioso consolidou-se como uma disciplina laica, seguindo novos pressupostos orientados pelo pensamento positivista.

Na segunda parte do capítulo, procuramos traçar um breve histórico da disciplina de Ensino Religioso no Brasil, marcando os debates e conflitos no cenário educacional brasileiro, a fim de identificar como a disciplina passou a ser cada vez mais laica, afastando-se de uma educação confessional. Para tal abordagem, procuramos nos basear em estudos recentes sobre o tema, como os estudos de Diniz (2010); Junqueira (2004, 2008, 2015); Cunha (2007, 2013, 2016, 2017). A partir destes estudos procuramos compreender como a consolidação do Ensino Religioso laico se deu. Ao analisar tais fatos, procuramos compreender o dinamismo da disciplina e suas relações sociais estabelecidas enquanto uma disciplina escolar.

Por último neste capítulo, procuramos elucidar como as disciplinas de História e Ensino Religioso são abordadas nas propostas da LDB de 1996. A partir deste momento disruptivo, procuramos analisar as atuais propostas para as disciplinas: como devem ser abordadas, novos desafios para as disciplinas e como duas disciplinas que em períodos anteriores eram tratadas como intrínsecas uma a outra são tratadas nas propostas curriculares atualmente, e principalmente como os conteúdos inerentes à disciplina de História aparecem nos conteúdos da disciplina de Ensino Religioso.

1.1 LIGADOS PELA MISSÃO CRISTÃ: ENSINO DE HISTÓRIA E ENSINO RELIGIOSO

A constituição ou permanência das disciplinas escolares nos diversos currículos tem sido marcada por uma história de tensões entre grupos próximos às esferas do poder educacional. Tais confrontos tornaram-se inevitáveis pelo poder que as disciplinas escolares exercem na legitimação de determinados conhecimentos que são difundidos para amplos setores da sociedade. Este poder das disciplinas escolares é que explica as confusas reformulações curriculares e que nos conduziram a algumas considerações sobre a especificidade do conhecimento que elaboram. (BITTENCOURT, 1993, p. 193).

Partindo então do pressuposto de que os debates em torno de uma disciplina marcam uma legitimação de um conhecimento que será apresentado e difundido para a sociedade, nota-se que os debates em torno das disciplinas escolares marcam uma disputa principalmente por legitimação – uma ideia, uma posição política, uma corrente de pensamento. Precisamos então compreender o que é uma disciplina escolar, como elas surgem, quais os atores envolvidos nesses debates e quais são suas finalidades. Para isso nós apoiamos nos estudos de Chervel (1990) e Bittencourt (1993, 2008).

Para Chervel, diferentes atores participam da constituição de uma disciplina escolar. Esses atores delegam quais as finalidades a serem executadas pela escola, além disso, tais finalidades não são estanques, ou seja, alteram-se com o tempo, possuindo em diferentes momentos objetivos e finalidades diferentes em momentos distintos dentro de uma mesma sociedade. Esses atores – sociedade civil, família, grupos políticos, grupos religiosos – permeiam os objetivos pelos quais a instrução escolar deve se guiar.

De acordo com Chervel (1990, p. 187):

Pode-se globalmente supor que a sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem e essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos, e que os comandatários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida.

Essa argumentação nos permite compreender que as disciplinas escolares possuem uma natureza própria. Originam-se dentro ou fora da escola, sofrendo de influências internas e externas, onde os diversos atores contribuem para sua consolidação. Dessa forma, observamos que não se trata de apenas uma transposição didática do conhecimento erudito (criado na universidade e posteriormente vulgarizado para as disciplinas escolares), mas sim de uma concepção mais abrangente das disciplinas escolares.

A escola possui um papel primordial nesse sentido, pois é dentro dela e para ela que esses objetivos são sistematizados e estruturados, a fim de permear a função educativa da escola. Segundo Chervel (1990, p. 188): “A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo”. Sendo a escola esse ambiente privilegiado, a educação proposta nos currículos não é a única a ser sistematizada na escola. Conforme argumenta Chervel (1990, p. 188): “A educação dada e recebida nos estabelecimentos é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados”. Dessa forma, a escola possui objetivos próprios, que não se reduzem apenas aos conteúdos programáticos apresentados nos currículos escolares.¹

Esses objetivos, ou finalidades, de uma disciplina escolar são os elementos de legitimação de uma disciplina escolar. Em outras palavras, ao se caracterizar as finalidades de uma disciplina, essa passa a ser apta a integrar o currículo escolar. Essa caracterização das finalidades de uma disciplina é permeada pelos embates entre os atores envolvidos na constituição das disciplinas escolares. Ainda importante destacar que essas finalidades são caracterizadas por dois objetivos distintos, porém correlacionados: os objetivos instrucionais e os objetivos educacionais.

¹ Na mesma perspectiva se afirma a existência da cultura escolar, própria, não inerte e em permanente diálogo e tensão com a cultura da sociedade (FRAGO, 2007)

Os objetivos instrucionais seriam os objetivos caracterizados pela formação intelectual, capacidade de compreensão, argumentação e habilidades diversas. Já os objetivos educacionais são mais gerais, e se caracterizam pela socialização, comportamentos individuais e coletivos, o respeito as normas pré-estabelecidas pela escola. Bittencourt nos apresenta uma breve, porém clara definição do que seriam esses objetivos:

De acordo com Bittencourt (2008, p. 42):

Cada disciplina formula seus objetivos no intuito de contribuir para uma formação intelectual e cultural que desenvolva o espírito crítico e capacidades diversas de comparação, dedução, criatividade, argumentação lógica e habilidades técnicas, entre outras. Os objetivos específicos de cada disciplina escolar, entretanto, são determinados de acordo com os objetivos mais gerais da escola, os quais se definem de forma mais sutil, com variáveis explícitas, como a socialização, os comportamentos individuais e coletivos, a 'disciplina do corpo', a obediência a normas, horários, padrões de higiene, etc.

Partindo dessa compreensão das disciplinas escolares, procuramos verificar como a disciplina de História foi se consolidando como uma disciplina autônoma, possuindo objetivos e finalidades claras, que se desvincilhavam da História Sagrada característica do período imperial do Brasil e do Ensino Religioso. Para tanto, vamos traçar um paralelo entre as transformações do Ensino Religioso e o Ensino de História ao longo de um largo período, a começar pelo período colonial. A História Sagrada, segundo Bittencourt (1993), definia o modelo de ensino de História característico do Império brasileiro. O ER por sua vez caracterizou-se como catequese para as populações pobres e para segmentos indígenas e negros escravizados. Mas, progressivamente os conteúdos sagrados e bíblicos perderam espaço numa transição para uma História profana, marcada pelos debates entre positivistas que defendiam uma educação laica, com o objetivo de moldar a nação que surgia. O ER por sua vez, passa por um processo de "banimento" dentro de um estado laico. Essa nova nação seria guiada na educação por valores patrióticos, desvinculados do antigo Império e que exaltassem a República que apresentava como projeto no Brasil. Veremos a seguir, as linhas gerais desse processo.

Durante os primeiros passos da colonização do Brasil a educação possuía objetivos simples e claros: a legitimação da própria colonização e a conversão de indígenas e escravos para a religião cristã. Esses objetivos estavam em sintonia com a proposta pretendida pela Igreja católica na Europa e a Coroa Portuguesa. O ensino religioso mesclava-se assim diretamente com os interesses portugueses no Brasil.

Como afirma Pacheco (2012, p. 28): “A religião pode ser vista como integrada à organização social e política brasileira desde o início da colonização”.

A educação no período colonial do Brasil foi marcada intensivamente pela ação dos padres jesuítas, que por todo o território da colônia portuguesa organizaram missões, juntamente com escolas de primeiras letras, a fim de pôr em prática os objetivos pretendidos pela Igreja e pela Coroa Portuguesa. Esse papel tem seu início em 1549, com a chegada da Companhia de Jesus no Brasil, liderada pelo padre Manuel da Nóbrega. Neste período a Igreja católica infere a responsabilidade da Coroa Portuguesa em pregar a fé católica em seus novos domínios. Adota-se então um modelo confessional de ensino religioso, onde a doutrina católica se sobrepõe às demais tradições religiosas.

Esse Ensino Religioso que vigorou no Brasil desde os seus primórdios da sua colonização era na verdade um ensino com ênfase na doutrina Católica Apostólica Romana, que era a única permitida no Brasil naquela época, que visava à reprodução da sua doutrina religiosa, ou seja, o Ensino Religioso era concebido como confessional. (STIGAR, 2016, p. 18).

Assim, a educação no período colonial – pelo menos até 1759 – ficou a cargo dos padres jesuítas que aqui se instalaram. As missões que ocuparam diversos cantos da colônia – em 1759 contavam com 36 – possuíam também escolas de ler e escrever, onde procuravam ensinar o latim, o idioma e os costumes de Portugal. Nesse contexto, o ER passa a ser entendido como uma forma de instrução religiosa, pautada na lógica católica, excludente e determinista. Outro fator importante é a ligação entre as elites dominantes e a Igreja Católica no contexto da colonização. Essa ligação intrínseca entre elas permitia uma simbiose no campo educacional. Por um lado, pautada por pressupostos católicos, a escola formava as elites, por outro, a catequese permitia a conversão, educação e domesticação de indígenas e escravos.

a Igreja geralmente em sintonia com a classe dominante, usava a escola para moldar a sociedade no sentido da evangelização e da formação das elites. A catequese, considerada importante instrumento da educação, era dirigida para a domesticação e aceitação do trabalho escravo. (CARDOSO, 2017, p. 192).

Percebe-se então uma divisão clara no processo educacional pretendido pelos jesuítas. A educação não possui uma visão de esclarecimento nem de promoção de igualdade, mas sim de dominação sobre o diferente. De acordo com Stigar (2016, p. 21), neste período a catequese se difere em dois pontos: a Catequese clássica e a Catequese missionária. A primeira também tida como tradicional, é direcionada aos

portugueses colonizadores. A segunda seria uma catequese adaptada ao contexto indígena, com o objetivo principal de enquadrar os indígenas no catolicismo e no modo de vida europeu. Sobre este ponto, ressaltamos ainda a visão de Junqueira (2004, p. 23) que concebe a Catequese como um elemento para transmissão de uma cultura que leve a adesão ao catolicismo.

Observamos neste ponto que a preocupação principal dos jesuítas e dos colonizadores repousava na questão da conversão e dominação das culturas nativas do Brasil e dos escravizados africanos, ao mesmo tempo que existia uma outra forma de educação pautada para os colonizadores, a elite da casa grande. A escola formava a elite colonizadora, e excluía negros, mestiços e indígenas, porém com o tempo passou a visar a educação e dominação destes mesmos sujeitos antes excluídos do processo educacional. Essa dominação era exercida pelo Estado e pela Igreja. Pacheco (2012, p. 28) ressalta que: “foi um projeto que obteve resultados significativos, pois possibilitou a transmissão de uma educação homogênea, com a língua, mesma religião, mesma visão de mundo, mesmo ideal de cultura.”

Contudo, em 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil, deixando um vácuo na educação que rapidamente passou para o controle do Estado, pelo menos em parte. Durante a segunda metade do século XVIII, Pombal exerceu um estilo de governo pautado no Absolutismo, centralizando as formas de governo no Brasil colonial. Como representante da Coroa na colônia, o novo governante exercia sua autoridade pautado no racionalismo do Iluminismo, o que de acordo com Pacheco (2012, p. 29), fornecia uma característica à Pombal de “déspota esclarecido”. Todavia a educação permanece elitista.

Em meados do século XVIII (1759), com a expulsão dos jesuítas, a educação passa por transformações, pois o Estado assume o que existe de Educação nesta fase. A reforma Pombalina implanta um modelo impregnado pelo racionalismo do Iluminismo e a educação permanece elitista. O Ensino da Religião nesta fase passa pelo crivo da Inquisição, caracteriza-se como Catequese dirigida aos índios, escravos e o povo como um todo, pois a elite brasileira é educada nas escolas da Coroa (Portugal). (JUNQUEIRA, 2004, p. 23).

Para a disciplina de História, a questão é mais sensível, pois esta não possuía qualquer autonomia durante o período colonial. Segundo Circe Bittencourt (1993, p. 194): “Pela versão do ensino confessional, a História limitava-se a um conteúdo integrante do ensino religioso”.

Por essa razão o processo de independência do Brasil foi de extrema importância para a consolidação da disciplina de História. Logo nos primeiros anos da independência, o Ensino de História passou cada vez mais a ganhar um propósito delimitado mais específico, e métodos pedagógicos próprios. Segundo Fonseca (2006, p. 42):

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios – ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o império.

Concomitante a esta relação entre Estado Imperial e Igreja Católica, que mantinha uma relação de exclusivismo e restringia a liberdade de culto das demais tradições religiosas no Brasil em caráter privado, a educação não passa imune. A educação brasileira neste período é marcada por uma diferenciação da educação para a elite e a educação para as camadas populares. A elite possuía ensino superior e ensino secundário, sendo o ensino primário de caráter doméstico. Já para as classes mais baixas da sociedade apenas o ensino primário era ofertado, em número reduzido, e tanto no âmbito público quanto no privado, supervisionado pela Igreja.

Para a parte livre da população, o Estado brasileiro ergueu um edifício educacional escolar de orientação elitista, de cima para baixo. Primeiro instituições de ensino superior, depois de ensino secundário. Para as elites, o ensino primário era ministrado em estabelecimentos exclusivos ou no âmbito doméstico, com professores particulares. Para o povo, o ensino primário era ministrado num número reduzido de estabelecimentos públicos e privados. A religião estava presente no currículo dos estabelecimentos públicos e privados, mais ainda nestes, especialmente se eram mantidos por instituições religiosas. (CUNHA, 2017, p. 78).

De acordo com Junqueira, nesse contexto, o ER se insere em uma lógica mais privativa, na qual a tendência é mais para a aculturação² e sincretismo religioso³.

O Ensino Religioso é de caráter mais privativo e doméstico do que institucional, por meio das Confrarias Religiosas que ajudam a eliminar o hiato existente entre os da cultura europeia e os da cultura africana, processando-se a efetivação do sincretismo religioso. (Junqueira, 2004, p. 24).

² Segundo Coelho (1997), aculturação refere-se a processos de intercâmbios culturais, que podem gerar adaptações, empréstimos, assimilações, sincretismos, interpretações, resistências e rejeições de uma cultura frente a outra.

³ De acordo com Ferretti (2007), o sincretismo religioso foi um termo comumente utilizado até metade do século XX, e referia-se a processos de adaptações culturais, processos de aculturação entre culturas diferentes, reinterpretções culturais. Ferretti (2014), ainda apresenta que na atualidade o termo sincretismo religioso denota um termo pejorativo para alguns pesquisadores, que preferem adotar o termo hibridismo cultural ou o multiculturalismo. Para esses pesquisadores, segundo Ferretti, esses termos são mais amplos, e possuem margens de interpretações mais claras para os processos de intercâmbio cultural.

Mesmo não tendo uma intencionalidade institucional, o ER está presente na educação do período. O sistema de catequese não é excluído, ainda existe um domínio da Igreja Católica sobre a educação, e a ainda ocorre o sincretismo religioso, que exclui as demais tradições religiosas no Brasil. Junqueira (2004, p. 24) observa essas facetas ao afirmar que “o que se desenvolve como Ensino Religioso é o Ensino da Religião, como evangelização dos gentios e Catequese dos negros...”

Essa catequese promovida para os escravos não era de forma alguma para uma integração destes nos moldes de uma sociedade livre. Mesmo ocorrendo uma diferenciação entre a educação para as elites e para a população livre e pobre, o ensino para os escravos limita-se à educação religiosa apenas para uma garantia de que o trabalho fosse um dever moral, e assim diminuir o frequente uso da força de coação para o mesmo:

Se a educação a ser ministrada às crianças e jovens do segmento livre da população buscava modelo na Europa, especialmente na França, assim como nos Estados Unidos, o mesmo não existia para os escravos nem para os que se encontravam na iminência de serem libertos. Os conservadores preferiam que eles, adultos e crianças, recebessem apenas educação religiosa, não a instrução que as escolas ministravam – as primeiras letras e a aritmética elementar. Mas, o previsível fim da escravidão, marcado pelas medidas parciais tomadas a partir da ‘lei dos sexagenários’, pôs no primeiro lugar da pauta política a discussão sobre a configuração futura da força de trabalho. A instrução escolar das crianças, até mesmo dos adultos escravos já era divisada por intelectuais do Império (até mesmo antes da Independência), como condição para a existência de um contingente de indivíduos livres que tivessem o trabalho como um dever moral, que não precisassem da coação para trabalhar. Ideias desse tipo foram se difundindo e se aperfeiçoando ao longo da ampliação das campanhas abolicionistas, culminando com a defesa da educação moral para a formação de um corpo eleitoral a salvo de ímpetos insurrecionais, como os que ocorriam na Europa. (CUNHA, 2017, p. 79).

Uma educação que leve a uma aceitação do trabalho, uma posição de subserviência, que promove a aculturação, e subordinação às elites dominantes. Essa condição do ER é estritamente bem estruturada, bem organizada, pois suas raízes podem ser sentidas atualmente. Esse fato pode ser percebido pois mesmo que as elites mais conservadoras do Brasil imperial entendessem que a abolição da escravidão era uma questão de tempo, não houve uma integração, uma aceitação destes escravos na sociedade, nem sequer um esforço. Cunha (2017, p. 79) ainda salienta que: “Mais aceitável do que essas providências era a substituição dos negros pagãos por brancos cristãos, principalmente se fossem católicos, o que nem sempre

aconteciam.” Ou seja, esse processo de exclusão dos escravos do aspecto nacional é ainda reforçado com a iniciativa do Estado de dar uma preferência aos brancos europeus imigrantes do que aos negros escravizados.

O ER durante o período Imperial não difere em grandes aspectos do ER do período colonial. Sua postura frente a divergências sociais no Brasil anda intrinsecamente ligadas aos interesses do Estado e da Igreja Católica. A Educação Religiosa pretendida para a dominação e perpetuação da fé católica sobre os escravos teve um efeito prático, garantir a mão de obra barata e subserviente para a elite brasileira. Obviamente ocorreram resistências, na Bahia, por exemplo, a Revolta dos Malês em 1835 mostrou um medo entre as elites, pois não se tratava mais de uma revolta de escravos rurais, mais sim de uma revolta organizada de escravos urbanos, o que levou o Estado a multar os senhores que não batizassem seus escravos. Porém, mesmo com revoltas, é importante destacar que o ER tem papel fundamental neste processo, e até os anos que antecedem a Proclamação da República, Estado e Igreja Católica possuem uma relação íntima, as vezes conflitante, porém, o objetivo de garantir uma unidade religiosa no País, e perpetuar isto por meio da educação não parece ser um ponto de discordância. Apenas no período republicano que essa lógica do Estado/Igreja será questionada tendo assim o Estado brasileiro assumido uma condição de laico.

Contudo, foi nesse período que a disciplina de História deixou de ser apenas um conteúdo integrante da disciplina de Ensino Religioso, e passou a fazer parte de um cenário mais complexo e abrangente. Uma das peculiaridades da independência do Brasil está ligada ao fato de que ao término desse processo o Estado brasileiro estava formado, porém, a nação ainda não existia. Segundo Pinsky (2018, p. 13): “acontece que, aqui, ao contrário do que acontecera na França, Inglaterra ou mesmo nos Estados Unidos, havia o Estado, mas a Nação ainda não tinha se organizado”. Nesse caso o Estado precede a Nação. Por meio da disciplina de História procurava-se criar a ideia de Nação, procurando formar o sujeito político. Para Toledo (2005, p. 4):

Na tarefa de criar a nação a História consolidou suas bases constituintes como disciplina escolar. Pensar essa disciplina se construindo no Brasil é, portanto, pensar o saber histórico se definindo no conjunto das relações sociais imperiais do início do século XIX. Nesse processo, sua disciplinarização mantém íntimos nexos com os temas que permeiam o debate em torno do nacional e com a fundamental preocupação com a formação do sujeito político.

Nesse projeto educacional, o ensino de História deveria estar ligado aos interesses do Estado. Contudo, é errôneo pensar que durante a fase imperial existia uma distinção entre a educação e o campo religioso. Apesar de as relações entre Estado e Igreja não serem os mesmos que foram durante a fase colonial, no Império brasileiro essa relação manteve-se. Na Constituição de 1824 evidencia-se uma relação muito próxima com a do período colonial no tocante a questão religiosa. O Império garante uma exclusividade religiosa para a Igreja Católica, o que pode ser evidenciado na própria Constituição: “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular [...], sem fôrma alguma exterior do Templo.” (BRASIL, 1824).

Para a disciplina de História, os debates procuravam compreender como a disciplina deveria ser lecionada, qual o modelo a ser adotado. Porém, os objetivos eram claros. Existiria uma disciplina de História dividida em dois campos: uma História Sagrada – essa determinada por uma orientação divina – e uma História profana (civil) – atendendo aos interesses do Estado; e de outro lado um ER de caráter confessional.

Os debates sobre o ensino de História procuravam discutir os métodos e a abordagem, e estavam presentes nos diferentes níveis educacionais básicos do Império: a escola elementar e de nível médio. Segundo Bittencourt (1993, p. 195): “O ensino de História, pelos primeiros projetos educacionais, era necessidade social e política, devendo estar presente nas escolas elementares e de nível médio”. No caso da escola elementar, o império procurava conciliar-se com a Igreja católica. Assim, mesmo a divisão em História Sagrada a fim de buscar uma legitimação da moral cristã, tinha na História profana uma subordinação dessa aos preceitos da moral religiosa.

Os programas curriculares propostos pelos legisladores de 1827 determinavam que, além dos professores ensinarem a leitura, escrita e rudimentos da aritmética, deveriam preocupar-se em fornecer elementos de moral religiosa, segundo os preceitos da doutrina católica e introduzir leituras sobre a Constituição do Império e a História do Brasil. (BITTENCOURT, 1993, p. 195).

Já para o ensino secundário a preocupação residia principalmente na formação dos quadros burocráticos do Estado. Seria neste espaço que a disciplina de história poderia se efetivar, colocando em prática uma História profana delimitada para a formação da elite brasileira. Os debates que permeavam as propostas curriculares possuíam uma delimitação clara. Segundo Bittencourt (1993, p. 199): “A história tinha

como objetivo auxiliar a compor uma casta de privilegiados brasileiros, inculcando-lhes os padrões culturais do mundo ocidental cristão, fazendo com que se identificassem com o mundo exterior civilizado”.

As propostas curriculares debatidas durante esse período se dividiam em duas principais. A primeira defendida pelas escolas confessionais – porém também eram aplicadas em escolas públicas – era a das humanidades clássicas, que se baseava no estudo das línguas, optando pela literatura clássica para um modelo cultural. De acordo com Bittencourt (2008), esse modelo de currículo visava a formação moral da nação baseado em um ideário da civilização europeia, porém, estes seriam de prática exclusiva da elite brasileira. Valores como a prudência, justiça, coragem e moderação eram disseminados no currículo humanístico. Como salienta Bittencourt: “As disciplinas foram sendo organizadas para atender, portanto, a tais objetivos sociais e de formação de valores” (2008, p. 78).

Com a fundação do Colégio Pedro II em 1837, foi determinada a obrigatoriedade do ensino da disciplina de História no secundário. Os programas elaborados pelo Colégio Pedro II, pautados no positivismo francês, serviram de modelo para as demais escolas do Brasil. Nesse momento a História Sagrada e a História profana caminhavam juntas. Seguindo esse modelo, a História Universal, que seguia os pressupostos de uma História Sagrada, não havia espaço para a História do Brasil nem do continente americano (BITTENCOURT, 1993, p. 204).

Apenas em 1838, com a fundação do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), que a disciplina de História tomou contornos mais claros. Não havia consenso entre os autores dos currículos para uma elaboração de como organizar a cronologia da história nacional. Recorreu-se então à História Sagrada. Segundo Bittencourt (1993, p. 209):

A construção da História Profana da Nação enfrentava o problema de estruturar e articular os períodos para estabelecer a noção de um tempo histórico onde o sujeito principal era o Estado Nacional. Retiraram dos ensinamentos da História Sagrada, elencando a sucessão de reis, as lutas contra estrangeiros, ordenando os fatos para chegar ao grande ‘evento’, a ‘independência’ e a ‘Constituição do Estado Nacional’.

Ou seja: “Organizava-se o tempo profano seguindo os pressupostos do tempo sistematizado pela História Sagrada” (BITTENCOURT, 1993, p. 210).

É importante destacar ainda que o currículo humanístico possuía uma divisão clara para a disciplina de História. A História Sagrada fornecia os elementos para a

formação moral da nação, a História Geral, inspirada no positivismo francês, fornecia os elementos para a caracterização da civilização a se espelhar (europeia) e a História do Brasil apresentava os aspectos de caracterização da nação brasileira, exaltando a colonização portuguesa.

Durante praticamente todo o século XIX ocorreram discussões e mudanças nos programas para as escolas elementares, secundárias e profissionais e os objetivos do ensino de História foram se definindo com maior nitidez. Ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador era cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica então em curso, sob os auspícios do IHGB. Produzia-se e ensinava-se pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia. Desde a lei educacional de 1827, alguns dos pressupostos dessa formação moral e política já ficavam evidentes. Aconselhava-se que ela ocorresse por meio dos 'princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica' e que para as leituras dos meninos fossem utilizadas a Constituição do Império e a História do Brasil (FONSECA, 2006, p. 47).

O currículo humanístico predominou no Brasil até o final do século XIX. Com o advento da República, propostas curriculares que vinham ganhando força passaram a ser mais almejadas e interessantes para o novo modelo de sociedade pretendido para a República. Ao invés de um currículo humanístico pautado em uma proposta que pendia para a Igreja, os grupos liberais da República procuraram trazer um novo modelo de educação, voltado para a laicidade. As disciplinas ligadas à moral católica não foram excluídas. O ER continuou existindo, porém, havia uma divisão mais clara entre suas propostas.

Para a disciplina de História, optou-se por um currículo científico, que tinha como objetivos introduzir as ciências da natureza no currículo, a fim de incorporar a elite brasileira no sistema capitalista industrial característico da Europa e dos Estados Unidos da América. Apesar da mudança do currículo, os objetivos continuavam similares nesse momento.

Com o fim do século XIX, novas propostas curriculares promoveram intensos debates confrontando o currículo humanístico. Essas novas propostas tinham como objetivo proporcionar uma adequação do Brasil as novas vertentes científicas que surgiam na Europa.

No fim do século XIX, o currículo humanístico foi duramente criticado por diversos grupos interessados na modernização do País segundo os moldes do capitalismo industrial e imperialista. O mundo industrial que se espalhava pela Europa e pela América setentrional era incorporado por setores da nossa elite, que passaram a questionar o currículo humanístico e acentuavam a

necessidade de introduzir as ciências da natureza para a formação das novas gerações. A Matemática, a Física, a Química, a História Natural ou a Biologia passaram a constituir saberes escolares definidores de uma formação intelectual voltada para a configuração de um novo tipo de elite. Nesse processo as disciplinas foram sendo constituídas de forma mais organizada, como foi visto no capítulo anterior, e as especialidades de cada campo do conhecimento compuseram um novo currículo: o *currículo científico*. (BITTENCOURT, 2008, p. 79).

A consolidação da História Profana em detrimento da História Sagrada não caracterizou, dessa forma, um rompimento com os objetivos da História Universal característica do currículo humanístico. A História Geral seguia os pressupostos do iluminismo europeu, pautados na racionalidade do homem, organizados segundo o modelo cronológico defendido pelos positivistas. Já a História do Brasil ainda era um conteúdo suplementar, e ainda tinham na Europa o ideário de civilização a ser seguido, ou seja, a História do Brasil começava na Europa, excluindo negros, mestiços e indígenas do currículo, procurando fundamentar a disciplina em uma narrativa dos grandes heróis nacionais que legitimava o Estado-nação. Em suma, os objetivos eram claros, a formação do cidadão brasileiro, contudo, era restrita a uma elite nacional, que conduziria a nação ao seu progresso – quase que naturalmente.

A História da Civilização e a História do Brasil destinavam-se a operar como formadoras da cidadania e da moral cívica. Um dos objetivos básicos da História escolar era a formação do 'cidadão político', que, em nosso caso, era o possuidor do direito ao voto. A História do Brasil servia para possibilitar às futuras gerações dos setores da elite informações acerca de como conduzir a Nação ao seu progresso, ao seu destino de 'grande nação'. (BITTENCOURT, 2008, p. 81).

1.2 UMA RELAÇÃO NÃO RESOLVIDA: ENSINO RELIGIOSO E ENSINO DE HISTÓRIA EM DIFERENTES MOMENTOS DA REPÚBLICA.

No início do período republicano, a relação Estado/Igreja passou por uma forte crise. O decreto 119 de 1890, promovia a separação entre Estado e Igreja, possibilitando assim que as pessoas pudessem escolher livremente qual determinação religiosa seguir, e as igrejas teriam os mesmos direitos para exercerem suas atividades.

O Decreto nº 119A, de 7 de janeiro de 1890, determina a separação entre o Estado e as Igrejas. Com esse decreto conquistou-se o direito à liberdade religiosa, onde as pessoas passaram a ter o direito de escolher a sua religião ou escolher a sua Igreja, pois para o Estado Brasileiro a partir daquele momento, as Igrejas teriam direitos iguais para exercerem suas atividades religiosas. (FORTES, 2017, p. 40).

Na nova Constituição, o estado republicano separava-se definitivamente da Igreja Católica, marcando o início do Estado laico brasileiro. Outro ponto importante, é que ao mesmo tempo em que garante a liberdade religiosa, essa nova Constituição punia aqueles que atentassem contra a liberdade religiosa. De acordo com Curry (2004, p. 188):

Essa primeira Constituição Republicana, ao mesmo tempo em que reconhece a mais ampla liberdade de cultos, pune também a ofensa a estes como crimes contra o sentimento religioso das pessoas.

A educação também sofre alterações. De acordo com Junqueira (2004, p. 24) a educação passa a ser estruturada por um ideal positivista, que defende uma educação leiga, gratuita, pública e obrigatória, e que rejeita a grande influência da Igreja Católica no campo educacional. Esse ideal positivista teve na figura de Benjamim Constant, então ministro de Instrução, Correios e Telégrafos, criado em 1889, a missão de reorganizar a educação brasileira nos moldes positivistas. A partir deste momento, o Governo brasileiro passa a dar uma maior atenção para educação. Junqueira (2008, p. 23) afirma que Constant foi responsável por: “uma profunda reforma no ensino, visto que implementou medidas como alterações no currículo, reestruturação de conteúdos e organização das ciências segundo os critérios de Auguste Comte”.

De fato, houve um rompimento entre Estado e Igreja no período republicano. O Estado baseado em ideais positivista procurava um modelo em que o País não estivesse mais submetido aos arranjos do catolicismo, nem submetido a influências religiosas. Baseava-se assim, na premissa da Constituição dos Estados Unidos da América. Junqueira (2008, p. 25) mostra que Rui Barbosa, ao redigir a Constituição de 1890, procurou trazer a concepção estadunidense, e que desejava “uma Igreja livre, em um Estado livre”, adotando assim a perspectiva norte americana da Constituição, porém, na prática, o que houve foi uma negação da presença religiosa, seguindo um modelo francês. É importante destacar que nessa fase republicana a forte tendência positivista de separação do Estado e da Igreja marcaram fortemente a educação. O Ensino Religioso, outrora detentor dos louvores na educação, tornou-se um objeto de contestação. Alguns defendiam seu fim, outros que deveria ser mantido com ressalvas.

Obviamente, a Igreja não passou despercebida, houve reação. Setores da Igreja Católica rejeitavam a tese proposta por Rui Barbosa. Defendiam que era

necessário a divisão de dois poderes no País, um civil e outro eclesiástico, sendo o segundo mantido pela Igreja Católica. A partir deste pressuposto, os bispos entraram em conflito com a proposta de separação entre Igreja e Estado. Nesse período afirma-se a História Nacional e laica.

Como visto anteriormente, a relação da disciplina de História estava intrinsecamente ligada à valores religiosos no período do império, e apenas com a Proclamação da República, e principalmente por meio do IHGB que a disciplina começa a ganhar contornos mais claros e definidos. O período Republicano marca também a consolidação do currículo científico, defendendo uma visão laica da História da Civilização, em detrimento de um currículo humanístico, voltado para os interesses próprios do credo católico. Os objetivos desse currículo eram claros, a formação de uma nova elite em consonância com as elites europeias.

A pauta do ER retorna apenas em 1931, após a reforma Francisco Campos, que propôs um projeto denominado Instrução Religiosa nos Cursos, Primário, Secundário e Normal. O projeto tornou-se decreto em 1931, ao ser assinado pelo então Presidente Getúlio Vargas. O projeto propunha que:

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

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

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

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

Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores. (BRASIL, 1931).

O projeto tornava facultativa a matrícula na disciplina nas escolas primárias, mas isso deveria ser manifesto pelos responsáveis da criança. Estabelecia uma quantidade mínima de matriculados para sua oferta, definia autonomia pedagógica aos “ministros”, ou docentes para a escolha dos programas e materiais de estudo, mas previa inspeção e vigilância do Estado. Quanto aos docentes, essa vigilância ficava a cargo das autoridades religiosas. Esse projeto trouxe a discussão sobre o ER nas escolas públicas novamente à pauta. A reforma de Francisco Campos contrariava os ideais positivistas que basearam a República, e fortalecia o discurso da Igreja

Católica, a qual o Getúlio Vargas buscava apoio para uma “formação moral”, que ficaria a cargo da Igreja Católica. Segundo Junqueira (2008, p. 54):

A introdução do Ensino Religioso nas escolas brasileiras, a partir de 1931, foi justificada pelo ministro da Educação, Francisco Campos, com argumentos de caráter filosófico e pedagógico. Contudo, existia uma significação política evidente: tratava-se de obter o apoio da Igreja ao novo governo, oriundo da Revolução de 1930. Entretanto, a dimensão política não esgotou todo o significado desse ato. Além dela, o decreto de introdução do Ensino Religioso nas escolas teve igualmente uma dimensão ideológica: ao identificar ‘formação moral’ com a educação religiosa e transferir para a Igreja a responsabilidade pela formação moral do cidadão, o Estado não apenas respondeu às exigências dos educadores católicos, que reclamavam para Igreja essa tarefa, mas também se mostrou fiel à sua concepção autoritária, pelo estabelecimento de mecanismos para reforçar a disciplina e autoridade.

Apesar de não ser mais um adendo da disciplina de ER a História possuía uma concepção similar. Obviamente a questão do Estado laico criava algumas barreiras, porém, a questão ainda não estava de todo assimilada. Na década de 1930, a consolidação da História do Brasil como um conteúdo integrante da disciplina de História servia mais para demonstrar como o Brasil estava ligado à Europa, não à África ou à América Latina. A visão da História do Brasil deveria demonstrar como o Brasil surge na Europa, a quem devia esses valores construídos no País e a quem devia estar ligado.

Prevalecia a idéia de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa – o ‘Berço da Nação’ – e de que a história nacional havia surgido naquele espaço. Esse ideário explica a razão de os estudos da História do Brasil começarem fora do espaço nacional. O Brasil nasce em Portugal e é fruto da expansão marítima. O povo brasileiro, constituído de mestiços, negros e índios, continuava alijado da memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do Estado-nação.

No decorrer da década de 30 do século passado, o discurso e a política nacionalistas não provocaram um ensino ampliado de História do Brasil nos programas curriculares, e a história nacional continuou sendo um apêndice da História da Civilização, assim como a História da América. (BITTENCOURT, 2008, p. 81).

Negados pela proposta de história nacional, indígenas, negros e mestiços não possuíam representatividade na nova República. Além disso, o ideário de formação de uma elite nacional estava mais interessado em identificar os membros dessa elite com Portugal do que com as próprias gentes brasileiras naturais e que forçosamente tiveram que viver por séculos no Brasil na condição de escravos. Essa perpetuação de um ideário excludente de negação da sociedade brasileira ainda pode ser sentida na atualidade.

Já em 1937, houve uma nova alteração constitucional. No período de 1937 a 1946, sob regime do Estado Novo, Getúlio Vargas outorgou a nova constituição no dia 10 de outubro de 1937, onde definiu o ER como matéria do curso primário, mas de caráter facultativo:

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

Contudo, vale salientar que com a reforma Gustavo Capanema de 1942, a disciplina de História passou por reformulações. A História do Brasil passou a operar como uma disciplina autônoma, e com uma fundamentação mais clara e propositiva. O distanciamento da disciplina de História com a religião não corresponde necessariamente à um distanciamento dos objetivos propostos. Como vimos, durante o império, a disciplina de História, era um conteúdo integrante da disciplina de ER, e tinha como objetivos a formação moral da sociedade. No Estado Novo esses objetivos alteram-se suavemente. Durante esse período, a disciplina de História torna-se mais científica e autônoma, porém, os objetivos pretendidos para a disciplina por meio do currículo e das propostas governamentais se insere no contexto de uma formação moral e cívica. Apesar da defesa de um estado laico defendido pelos republicanos, e a própria disciplina não ser mais inserida no contexto católico, os objetivos para formação de uma elite não se alteram por completo. Como salienta Fonseca:

Programas curriculares e orientações metodológicas pautavam-se, assim, pela idéia da construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente. Mesmo com a adoção de maior grau de 'cientificidade' para o ensino de História, algumas matrizes da história sagrada foram estrategicamente mantidas, em atendimento a pressões de setores católicos ligados à educação. (FONSECA, 2006, p. 54).

Em 1946, após o final da Ditadura Vargas, e com a nova constituinte, os elementos característicos do Estado Novo foram sendo suprimidos, como afirma Cunha: “os elementos mais ostensivamente inspirados no fascismo foram dela suprimidos” (Cunha, 2007, p. 292). Neste contexto de reformulações, a Liga Eleitoral Católica (LEC) pressionava os parlamentares da constituinte para que o ER se mantivesse no currículo escolar. Durante a década de 1950, a disciplina esteve sob os holofotes da Igreja Católica, que procurava eliminar dispositivos parlamentares que não o tornavam obrigatório e permitiam que o ensino não fosse necessariamente ministrado por um religioso.

Um importante avanço para a educação brasileira foi dado com a promulgação da primeira LDBEN, em 1961. Com a questão conturbada do ER nas escolas públicas, a nova proposta pedagógica prescindiu de elaborar os parâmetros institucionais do funcionamento da disciplina em âmbito nacional, estabelecendo que esta mantinha-se facultativa e que o pagamento dos docentes não seria responsabilidade do Estado:

constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1961).

De fato, a nova legislação não alterava o quadro do ER no Brasil, pois mantinha praticamente o texto das legislações anteriores. Porém, uma característica significativa foi acrescentada: “sem ônus para os poderes públicos”. Esse elemento normativo pressupunha que os professores que ministrassem as aulas da disciplina de ER deveriam lecionar de forma voluntária, ou, que as instituições religiosas deveriam arcar com os honorários do professor. Como afirma Cunha (2007, p. 294):

O caput do artigo transcreveu literalmente o artigo correspondente da Constituição de 1946, com uma oração intercalada que contrariava aquelas demandas: o ER seria ministrado ‘sem ônus para os poderes públicos’. Vale dizer, as escolas públicas não poderiam remunerar os professores do ER. Numa interpretação estrita, nem mesmo os professores do quadro do magistério poderiam ser deslocados para essa atividade, ao menos durante seu horário de trabalho. O voluntariado e a remuneração por entidade religiosa seriam, então, as condições necessárias para a existência prática desse ensino.

No período da Ditadura Militar, de 1964 a 1985, os debates em relação a educação mantinham-se sob severa repressão militar. Esse período foi marcado, de acordo com Junqueira (2008, p. 28), “pelo fortalecimento da chamada corrente tecnicista, voltada para o ensino profissionalizante, e pelo abandono do percurso da educação humanista e das primeiras experiências de uma proposição progressista histórica”. Neste sentido, a educação não visava uma formação cidadã, mas procurava moldar o cidadão para o mercado de trabalho, atendendo assim às necessidades industriais. Ainda mais do que isso, Junqueira (2008, p. 29) explica que: “o “ensino para todos” voltou-se definitiva e claramente, para a subserviência aos interesses do capital industrial e às novas elites”.

Nesse contexto, o ER pouco sofre alterações, sendo apenas explicitado na nova Constituição que o ER deveria constituir disciplina dos horários normais das escolas e de matrícula facultativa. Contudo, mantinha a diretriz de que os professores

não seriam remunerados pelo Estado. Fato que seria alterado na promulgação das Diretrizes de Bases do Ensino de 1º e 2º Grau, de 1971. Mesmo sendo pouco notado, a representatividade da Igreja Católica estava ensejada em outra disciplina curricular a EMC (Educação Moral e Cívica), a união do conservadorismo reacionário católico com a doutrina de segurança nacional propunham a formação do cidadão moral conforme as perspectivas propostas pelos militares:

As finalidades da EMC representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra. Apoiando-se nas tradições nacionais, essa disciplina teria por finalidade: a. a defesa do princípio democrático, pela preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b. a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c. o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d. o culto à Pátria, aos seus símbolos, às suas tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história; e. o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f. a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sociopolítico-econômica do país; g. o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h. o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (CUNHA, 2007, p. 295).

O contexto da década de 1970 foi frutífero para a aceitação do ER nas escolas. Os debates que envolviam a disciplina trouxeram novos panoramas educacionais, possibilitando agora que os estados pudessem reconhecer o *status* legislativo do ER. As contestações possibilitaram ainda “a construção do Ensino Religioso como disciplina no ambiente escolar, embora ainda não houvesse conquista de espaço” (Junqueira, 2008, p. 30). Outro aspecto interessante da década de 1970, recaí sobre a promulgação da segunda LDBEN, de 1971. A nova legislação inserida no contexto ditatorial, não alterava substancialmente em seu texto a LDBEN/61, porém, procurou promover uma nova configuração tecnicista de ensino. Dentro do regime militar, concebesse uma ideia organizativa dos conteúdos escolares, a fim de enquadrarem-se dentro da lógica militar vigente no País. Afirma Junqueira (2008, p. 30):

Essa legislação orientou os objetivos por princípios de base liberal, mas na realidade, era tecnicista. A escola passou a ser responsável por organizar o processo de aquisição por parte dos indivíduos das habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que eles fossem integrados ao sistema social. Dessa forma, os conteúdos nada mais seriam do que informações, princípios e leis, estabelecidos de forma lógica por especialistas. As matérias eram aquelas que podiam ser mensuráveis, sistematizadas por meio de instrumentos previamente programados.

O advento do Regime Militar não trouxe grandes transformações para a disciplina de História, pelo menos no que diz respeito a suas principais finalidades. A concepção de uma história linear, com o objetivo de apresentar os “grandes heróis” nacionais foi mantido. O modelo de história tradicional proporcionava uma hierarquização da sociedade, restringindo a atuação do professor e suprimindo a interpretação e análise crítica dos alunos. Em suma, o ensino de História passou a assumir uma conotação cada vez mais política oficial, interligando-se com as propostas do regime.

Após 1964 o ensino de História aprofundou essa concepção, combinada com medidas de restrições à formação e à atuação dos professores e com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e o Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Vista dessa forma, a História tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem. A reorganização do ensino de História teve, pois, conotações políticas, passando a ser de competência dos órgãos públicos, tecnicamente aparelhos para os fins que se adequassem àquela Doutrina. (FONSECA, 2006, p. 56).

Além disso, durante o Regime Militar, a disciplina de História foi fundida com a disciplina de Geografia, dando origem aos Estudos Sociais. Esse modelo de ensino, de acordo com Fonseca (2006, p. 58) não estava na formação crítica do cidadão, nem em sua capacidade analítica, mas em suma, numa deformidade da História, que aparecia em uma sucessão de fatos lineares e significativos, que estavam diluídos nos Estudos Sociais.

A partir da década de 1970, com o esgotamento do governo militar, ficava mais evidente a necessidade da reformulação do ensino de História no Brasil. Os debates pretendiam demonstrar a importância da autonomia da disciplina, porém, os métodos e a concepção de História não eram pontos de concordância.

Os debates referentes a questão ER voltam a aparecer na elaboração da LDBEN nos anos 1990. No final dos anos de 1980, o Brasil rompe constitucionalmente (pelo menos) com o período da Ditadura Militar. Em 1988 a Constituição do Brasil democrático é elaborada. Fruto de diversos debates que incluíram a sociedade civil, a Constituição promove novas concepções educacionais. O ER não sofre drásticas alterações, seu texto é pouco modificado. No artigo 210 da Constituição é delimitado

os parâmetros do ER nas escolas públicas, que define: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, cabe destacar que apenas em 1995 os debates sobre a nova LDBEN seriam retomados. Três projetos de lei foram propostos a fim de promover os parâmetros operacionais do ER. Coube ao deputado padre Roque Zimmermann, do Partido dos Trabalhadores do Estado do Paraná a relatoria do texto final, promulgado na Lei n. 9.475/97. O texto ficou assim concebido:

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

§1o - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§2o - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1997).

Vale destacar ainda, que em 1998 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos anos finais do Ensino Fundamental, que estipulavam os objetivos básicos a serem seguidos em todo o país. Mesmo não sendo uma obrigatoriedade, os PCN regulamentavam o currículo nacional de todas as disciplinas. Além disso, cabia aos PCN destacarem os temas transversais de ensino, que deveriam ser trabalhados em conjunto entre as disciplinas. Os temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual são então trabalhados em todas as disciplinas como eixos que convergem com o conteúdo de cada disciplina.

No caso do ER, inicialmente os PCN definiam a disciplina como um tema transversal a ser trabalhado. Coube então ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), uma entidade criada em 1995 que congregou educadores de diversas religiões diferentes, que se propôs a debater a importância de manter o ER como componente curricular nos PCN. Em 1996, o FONAPER promovia encontros com diversos professores e membros de diversas entidades religiosas a fim de debaterem os Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso (PCNER). Já em 1997, a proposta curricular do FONAPER é aprovada, estabelecendo, de acordo com Raul Wenger (2004, p. 72): “a) dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino

Religioso; b) da capacitação de Professores de Ensino Religioso; c) da Política do Ensino Religioso nas Legislações” (WANGER, 2004).

A partir da nova lei pode-se excluir do ER o modelo confessional, a garantia da liberdade religiosa nas escolas públicas, os professores não seriam mais voluntários nem membros de instituições religiosas para ministrarem aulas na referida disciplina. Novas dificuldades também surgem, como a falta de uma regulamentação de nível nacional, ou de conteúdos básicos a serem ensinados. Em suma, a nova lei trouxe conquistas essenciais para a promoção de um ER laico e plural.

O ER no contexto nacional foi marcado por apoios e rompimentos com a Igreja Católica, porém, percebe-se que ambos andaram alinhados por séculos, e mesmo em momentos de rompimento, setores ligados ao catolicismo exerceram grande pressão em seu percurso. Esses momentos foram fundamentais para compreender o percurso do ER no Brasil.

A relação de Ensino Religioso e Ensino de História é marcada durante toda a história do Brasil. Mesmo que em alguns casos a mesma não apareça tão nitidamente, essa relação existe. As finalidades de ambas muitas vezes comungam de aspectos semelhantes (a formação moral, formação da nação, uma história profana baseada numa linearidade sagrada). Desde a nova LDB, as duas disciplinas tentam ganhar novos objetivos, afastando-se de tendências mais conservadoras da educação. Obviamente que não são debates com consenso, nem que estejam acabados, findados, mas sim, que ainda trazem novas perspectivas para o ensino das duas disciplinas no Brasil na contemporaneidade.

1.3 ENSINO RELIGIOSO E HISTÓRIA – NOVOS DESAFIOS

O final da década de 1980 e a década de 1990 foram importantes para a consolidação de novas concepções curriculares que redefiniram o sistema educacional brasileiro. A redemocratização da política brasileiro marca sobretudo, no campo educacional, avanços que possibilitaram maior autonomia das entidades educacionais e dos docentes, atualizando-se no cenário internacional com novas propostas e desafios de uma escola crescente em número de educandos e problemas sociais oriundos das profundas desigualdades sociais do País.

Essa renovação que ocorreu sobretudo nos anos 1990, como argumenta Bittencourt (2008, p. 101), “decorre da nova configuração mundial, que impõe um

modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado”. Essa lógica crescente acentua as desigualdades sociais vividas no País, bem como uma profunda lógica de submissão dos países subdesenvolvidos às demandas internacionais dos países desenvolvidos. “À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do “conhecimento” (BITTENCOURT, 2008, p. 101).

Dentro dessa lógica, no processo de redemocratização do Brasil na década de 1980, as novas reformas curriculares preocuparam-se em formular propostas que inserissem as camadas populares para uma formação voltada para a participação democrática dos cidadãos. Além disso, cabe ressaltar que essas reformulações também estavam ensejadas em uma lógica liberal internacional (BITTENCOURT, 2008, p. 103).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, acrescentaram uma grande contribuição para a educação nacional. No âmbito do ER, dentre os que defendiam mudanças importantes, algumas conquistas foram feitas, entre elas a garantia da diversidade cultural e o ensino não proselitista. Soma-se ainda a isso, a Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010, que estabelece o ER como parte integrante da formação básica das áreas do conhecimento. Tais mudanças, foram frutos de diversos embates envolvendo a sociedade civil, poder público e instituições religiosas. Porém, é incontestável que o percurso do ER no contexto brasileiro rende discussões até o presente momento. Essas discussões geram embates públicos, com manifestações favoráveis a manutenção do ER quanto disciplina, suas concepções e abrangências, a formação de professores, conteúdos básicos etc. Em suma, a LDBEN/96 trouxe inúmeros mudanças significativas, porém, deixou também uma marca para discussões.

Siqueira (2012) em sua tese de doutorado “O Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Brasil: implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a confessionalidade num estado republicano”, debate sobre estas dificuldades pós-LDB no cenário nacional. A autora argumenta que:

Um dos caminhos possíveis para se tentar superar essas divergências é buscar na indicação do Ministério da Educação, nas diretrizes curriculares nacionais gerais para Educação Básica, o caminho dessa discussão epistemológica, centrando-se na compreensão da essência do Humano como um ser de relações (JUNQUEIRA, 2012, p. 112).

Apoiando-se neste pressuposto, procuramos identificar quais os embates presentes no cenário atual do ER no contexto brasileiro, quais perspectivas permeiam a disciplina e quais as possibilidades de um ER plural que garanta a formação cidadã do educando, como garantido na LDBEN/96.

Os desafios postos do ER nas escolas públicas no Brasil ainda são extremamente conturbados, desde sua formulação curricular e programática, formação de professores e seleção de materiais didáticos, o ER conta com diferentes atores que manifestam interesses diversos.

Atualmente, o ER passa por debates que levam a uma nova reconfiguração da disciplina. Começamos pelo ADI 4439. No dia 27 de setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF), julgou como improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade número 4439. Com efeito, estabeleceu-se como procedente o modelo confessional nas escolas públicas brasileiras. Como o próprio site do STF demonstra: “Por maioria dos votos (6 x 5), os ministros entenderam que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões” (BRASIL, 2017).

Essa alteração no entendimento do artigo 33 resultou-se problemático. Em um estudo realizado pelo pesquisador Luiz Antônio Cunha, publicado em formato de artigo, Cunha analisa a “entronização” do ER na nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Em seus estudos, Cunha destaca:

Na proposta de Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o ER adquiriu o *status* de componente curricular integrado à área de Ciências Humanas: uma projeção estratégica, o que lhe valeu a imagem do título ‘*entronização*’ no currículo do Ensino Fundamental. (CUNHA, 2016, p. 267, grifo do autor).

Essa ligação do ER com eixo das Ciências Humanas (História, Sociologia, Filosofia e Geografia), na percepção de Cunha mostram-se problemáticas. Para o pesquisador, existem diferenças metodológicas na abordagem das diferentes disciplinas, o que dificultaria e não justificaria a integração do ER no eixo humanístico.

Essa genérica declaração de intenção desconhece as grandes diferenças entre as abordagens teórico-metodológicas dessas disciplinas. A despeito de suas especificidades, a Filosofia e as Ciências Sociais (digamos Humanas), vale para todas elas o princípio do agnosticismo metodológico, que é justamente o contrário do que pretende a proposta com o ER. (CUNHA, 2016, p. 276).

Cunha procura demonstrar que a adesão do ER no nas Ciências Humanas contraria as perspectivas metodológicas das demais disciplinas do eixo. Outro ponto importante a se destacar, é o fato de que nenhuma religião, poderia ser base única

para o entendimento do ser humano e do mundo. O autor destaca dois motivos principais: o primeiro recai na complexidade da sociedade moderna, e que as instituições religiosas não estariam sozinhas no processo de ensino, mas sim competem com diferentes agentes (família, escola, instituição religiosa, comunicação de massa, grupos políticos, grupos de convivência, grupos desportivos etc.). O segundo perpassa pelo fato de que a democracia exige o abandono de um modelo de educação totalitário, ou seja, a escola não deve assumir a totalidade da educação do indivíduo, visto que existem diferentes atores neste processo.

Na conclusão de seus estudos, Cunha levanta dez apontamentos referente ao ER na nova BNCC. Procuramos nos ater a três destes apontamentos: introdução do ER como componente da área de Ciências Humanas; atores externos que influenciaram na adesão do ER na BNCC; e a formação de professores da disciplina.

Atentando para o primeiro fato, Cunha destaca que existe uma possibilidade do enfraquecimento do caráter facultativo da disciplina de ER com a adesão da disciplina no eixo humanístico. Tal fato se dá ao passo que o ER, na BNCC, estabeleceu conteúdos para os nove anos do Ensino Fundamental. Isso caracteriza uma disciplina no “chão da escola” (CUNHA, 2016, p. 281).

O segundo ponto é problemático. Cunha destaca alguns dos atores envolvidos no processo de implementação do ER na BNCC.

A presença do ER na BNCC foi gerada por uma rede social de interesses que articula instituições religiosas, notadamente as católicas, e perpassa os campos político e educacional. Num dos nós dessa rede está o FONAPER; em outro o CONSED; em outro, ainda, a Secretaria da Educação Básica do MEC. Essa rede se estende pelo Congresso Nacional, onde tramita o projeto de lei nº 309/2011, que normatiza o magistério dessa disciplina. (CUNHA, 2016, 281).

Ao analisar esse prisma de instituições religiosas e políticos declaradamente pertencentes ao um credo religioso, ou de maioria de uma tradição religiosa, fica clara a influência e o peso destas entidades na manutenção do ER. Porém, mais sintomático do que isso é o fato de que os quatro nomeados para elaborar o currículo do ER na BNCC serem notadamente católicos, e membros do FONAPER, e de universidades do Estado de Santa Catarina, o que nas palavras de Cunha (2016, p. 281) caracteriza “um grupo regional e institucionalmente homogêneo”. Esse é um fator problemático, pois não leva em conta as divergências religiosas no contexto social brasileiro, nem procura dar voz e espaço para outras tradições religiosas historicamente excluídas da educação brasileira, notadamente as religiões de matriz

afro-brasileira e indígenas. Muitos questionamentos podem ser feitos apenas a partir deste apontamento, como: quais os interesses destes grupos em formar um bloco homogêneo para a formulação do componente curricular do ER na BNCC? Quais os motivos da exclusão dos demais grupos nesse processo? Os conteúdos levam em consideração os apontamentos e reflexões das demais tradições religiosas presentes no Brasil? Nossa pesquisa não tem a pretensão de responder a estes questionamentos, porém, vale a reflexão.

A reflexão de Cunha sobre esse processo é ainda mais extensa, e o autor pondera sobre a incoerência dos conteúdos programáticos do ER serem ligados ao eixo humanístico, serem incongruentes com a faixa etária dos educandos. O autor pondera:

Na impossibilidade de dissimular completamente seus propósitos proselitistas, o *lobby* católico inseriu nos eixos e objetivos de aprendizagem do componente curricular ER elementos complexos, inadequados para os alunos de idade correspondente ou até mesmo que supõem conhecimentos ausentes do Ensino Fundamental, como a Filosofia e a Sociologia, ou, ainda, que nem mesmo integram o Ensino Médio, como a Antropologia Cultural. (CUNHA, 2016, 282).

Ou seja, o autor conclui que existe uma relação intrínseca entre um suposto *lobby* de instituições religiosas católicas presente no componente curricular do ER, que disfarça esse movimento com a elaboração de conteúdos para a disciplina, porém, estes seriam inadequados aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Um último elemento a ser analisado na pesquisa de Cunha seria o da formação de professores. A BNCC ainda prevê um curso de licenciatura específico para a disciplina, que estaria tramitando no projeto de lei nº 309/2011, de autoria do deputado Marcos Feliciano (PSC/SP). O projeto foi desarquivado no dia 22 de fevereiro de 2019, e está em tramitação na Comissão de Educação (CE). A partir desta reflexão, Cunha destaca que:

A rigidez da licenciatura específica criaria uma espécie de reserva de mercado perdulária em termos econômicos e funcionais, além de servir de força indutora adicional para a compulsoriedade de fato da disciplina em foco. (CUNHA, 2016, p. 282).

Em um último apontamento sobre o tema, o autor destaca que não é papel do professor ser especialista em virtudes e tolerância, mas sim defender uma educação laica, que lute contra a discriminação social, material e simbólica, sendo elas racial, de gênero ou religiosa, nas palavras do autor: “Mais do que sujeito, a religião é objeto da luta contra as discriminações, na escola e fora dela.” (CUNHA, 2016, p. 282).

Em suma, os desafios postos pelo ER nas escolas públicas são múltiplos. Estes desafios são complexos na medida em que diversos atores estão envolvidos neste processo. Na visão da pesquisadora Debora Diniz, um dos mais importantes desafios do ER nas escolas públicas é a busca pela justiça religiosa. Para Diniz e Lionço (2010, p. 29), a justiça religiosa seria “um dos princípios básicos que para a promoção da cultura dos direitos humanos em nações cuja laicidade se expressa pela pluriconfessionalidade”. A partir deste pressuposto, a justiça religiosa não seria meramente um dispositivo que apresenta diversas religiões a partir de uma religião específica, mas sim, uma igualdade de narrativas que contemple as diversas tradições religiosas no Brasil.

De acordo com Diniz e Lionço (2010, p. 105):

Como garantir a justiça religiosa é parte do desafio ético a ser enfrentado pela regulação do ensino religioso nas escolas públicas. Não basta apresentar diversas religiões a partir de um ponto de vista específico: a justiça religiosa pressupõe a igualdade discursiva para todos os grupos. A consideração equitativa entre diferentes pontos de vista morais em matéria de religião não se reduz à menção de determinadas crenças como *outras*, ou tendo seu sentido apreendido a partir de uma referência que lhe é exterior. É essa posição ética diante da diversidade – a do reconhecimento da alteridade como fundamento da democracia – que garantirá que o ensino religioso nas escolas públicas não comprometa a laicidade do Estado brasileiro.

O desafio de promover um ER nas escolas públicas brasileiras não garantiria, neste sentido, apenas a igualdade de tratamento entre as diversas tradições religiosas presentes no Brasil, seria mais profundo, pois garantiria também a proteção da laicidade do Estado.

O desafio não é de fácil promoção, como dito anteriormente, diversos atores atuam na concepção do ER no Brasil. Influências políticas, religiosas e sociais operam para as significativas mudanças na disciplina. Contudo, partimos do pressuposto de que como disciplina estabelecida na LDB como básica para a formação do cidadão, o ER deve promover a igualdade, respeito às diferentes tradições religiosas, a luta contra a discriminação racial, religiosa e de gênero, bem como defender o Estado laico brasileiro.

No campo da História, os currículos elaborados trouxeram grandes contribuições para a disciplina no processo de redemocratização do País. Os currículos municipais, estaduais e de nível nacional, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), possibilitaram avanços significativas para a disciplina.

Bittencourt (2008, p. 111) elenca alguns desses avanços que são comuns para ambos os currículos:

a alteração nas formulações técnicas dos textos curriculares, que passaram a apresentar fundamentações sobre o conhecimento histórico e sobre os demais tópicos da disciplina;

a preocupação com a implementação dos currículos, buscando sua legitimidade junto aos professores, justificando sua produção e procurando diluir formas de resistência aos documentos oficiais;

a redefinição do papel do professor, fornecendo-lhe maior autonomia no trabalho pedagógico, concepção esta expressa na ausência de um rol de conteúdos estabelecidos de forma obrigatória para cada série ou ciclo;

a apresentação mais detalhada dos pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico;

a fundamentação pedagógica baseada no *construtivismo*, expresso de maneiras diversas, mas tendo como princípio que o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem;

a aceitação de que o aluno possui um *conhecimento prévio* sobre os objetos de estudos históricos, obtido pela história de vida e pelos meios de comunicação, o qual deve ser integrado ao processo de aprendizagem;

a introdução dos estudos históricos a partir das séries iniciais do ensino fundamental. (BITTENCOURT, 2008, p. 111).

Essas medidas possibilitaram uma maior compressão dos conceitos históricos e sua importância ao serem abordados por professores, além de contribuir para uma maior autonomia dos docentes bem como a compreensão de que os educandos são sujeitos ativos no processo de ensino/aprendizagem.

O ensino de História durante os períodos anteriores (Império, primeiros anos da República, Governo Vargas e Ditadura Militar), se assemelhavam em procurar constituir um ideal de nação. Esse ideal foi alterando-se nos diferentes momentos, com abordagens teóricas e propósitos diferentes. Contudo, durante a redemocratização do Brasil, a questão da formação da nação (excludente sobretudo) foi suprimida em prol da constituição de identidades. Entendida exatamente em sentido amplo e plural, que visa a integração de todos os cidadãos oriundos das mais diversas classes sociais e os diversos grupos étnicos, religiosos e culturais que compõe a escola pública brasileira.

Para a disciplina de História o desafio se amplia a formação para a cidadania:

A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do *cidadão político*. Nesse sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do 'cidadão crítico', termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina.

Ou seja, a História passa a exercer um papel cada vez mais preponderante na vida educacional dos alunos. Mais do que fornecer um repertório de "Heróis

Nacionais”, a História desempenha um papel de fornecer meios de que o educando possa “*observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado” (BITTENCOURT, 2008, p. 122). Em suma, a História possui como finalidade da formação intelectual do educando.

Atualmente no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem sido o currículo amplamente discutido e norteador da educação básica nacional. A nova proposta que passou a ser implementada demonstra uma ruptura simbólica com as construções curriculares anteriores, que envolveram amplos setores da sociedade. Nesse sentido, destacamos a pesquisa de Paulo Eduardo de Mello e Geyson Germinari (2018), que discutem a ampla ação crítica e fiscalizadora da ANPUH (Associação Nacional dos Professores de História).

Contextualizando a elaboração da BNCC, os pesquisadores destacam como o projeto norteador do Novo Ensino Médio foi apropriado pelo governo do Presidente Michel Temer após o impedimento da presidente Dilma Rousseff:

Desde saída é preciso esclarecer que o processo de reformulação curricular e os debates em torno da reforma do Ensino Médio no país, que se desenvolviam desde o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, foram apropriados e reorientados pelas novas forças políticas e sociais que assumiram o controle do poder educacional com o impedimento da presidenta¹. O impedimento contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016, articulado fora e dentro do parlamento e de órgãos do Estado e formulado pelas forças ligadas a Michel Temer, vice-presidente, com apoio de amplos setores do empresariado nacional e do agronegócio, de estratos da classe média, e das corporações da mídia, levou ao poder um novo projeto de governo ultraliberal que precipitou um conjunto de reformas, a começar pela proposta de reforma na Constituição Federal de 1988, feita em nome de uma suposta austeridade fiscal para conter a crise econômica. (MELLO, GERMINARI, 2018, p. 08).

Os pesquisadores ainda apontam para uma importante campanha de interlocução com a finalidade de difamação do setor educacional brasileiro. Os pesquisadores apontam para dois elementos principais dessa campanha: o primeiro consiste na desqualificação das políticas educacionais anteriores, acusando-as de serem enviesadas, e principalmente adotando um termo que se popularizou no Brasil durante esse período, denominando-as de serem “esquerdistas”. O segundo ponto adotou um outro aspecto já recorrente no cenário político brasileiro, de que a reforma era necessária. Esse segundo ponto pode ser observado não apenas no campo educacional, mas na reforma trabalhista, previdenciária e as demais reformas que são

pretendidas pelo Governo Federal desde o impedimento da presidente Dilma Rousseff.

Para o Ensino Fundamental a BNCC apresenta uma universalização do Ensino Fundamental, além da alteração de alguns conteúdos curriculares em diferentes séries. No caso do Ensino Médio a questão é mais sintomática. Em suma, a principal questão recai na obrigatoriedade da disciplina de História no Ensino Médio. Os pesquisadores destacam os relatórios da ANPUH em crítica a não permanência da disciplina no currículo do Ensino Médio, apontando que:

A ANPUH3 teve papel ativo nas discussões da Base Nacional Comum Curricular, buscando interlocução qualificada e institucional junto ao MEC em todas as etapas de sua formulação, e produzindo análises críticas sobre suas versões preliminares. Seu apelo e sua denúncia sobre ausência da obrigatoriedade da disciplina na Reforma do Ensino Médio resulta de um longo processo de busca de interlocução e resistência. Mas, a entidade dos historiadores foi tragada pelo processo autoritário de discussão que se instala após o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff. (MELLO, GERMINARI, 2018, p. 13).

De maneira geral os pesquisadores ainda demonstram quais os apontamentos críticos da entidade em relação as alterações da disciplina de História no novo currículo:

O documento *Manifestação Pública da ANPUH sobre a BNCC* destaca que a ANPUH apoiava a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas advertia que rejeitava seu caráter prescritivo e sua subordinação às metas relacionadas ao fluxo escolar, ao controle vertical do trabalho docente e à obtenção de resultados em testes como o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. O documento analisa a primeira versão em suas diferentes dimensões destacando o caráter genéricos dos objetivos; as relações estabelecidas entre a formação para cidadania e a formação cívica, centrada apenas no culto aos símbolos nacionais; ausência de discussões sobre o papel do ensino de História na formação intelectual do aluno; o caráter problemático do uso inadequado de conceitos históricos; a supressão de noções fundamentais para a compreensão do conceito de tempo histórico; a forma insuficiente e contraditória da crítica à perspectiva eurocêntrica da História; a ausência de referências à História Antiga e Medieval; a forma incompleta e parcial de inserção das temáticas relativas às culturas afro-brasileiras e indígena, em conformidade à legislação (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008); ausência dos elementos conformadores da contemporaneidade vinculados ao desenvolvimento do capitalismo, termos tais como capitalismo, capital e burguesia estão inteiramente ausentes da proposta, abolindo do estudo de História conceitos fundamentais para a compreensão da contemporaneidade; por fim, no que se refere à História do Brasil, como eixo central da BNCC, a justificativa dessa escolha carece de argumentos mais sólidos, de modo a se evitar que seja interpretada como proposta meramente nacionalista. (MELLO, GERMINARI, 2018, p. 16).

As críticas da ANPUH, uma associação que congrega professores acadêmicos e pesquisadores e professores do ensino básico brasileiro demonstra um importante esforço crítico as mudanças impostas pela BNCC. Pode-se notar pelo trabalho de

Mello e Germinari que essas críticas não se resumem apenas a uma análise dos conteúdos da disciplina, mas também abrangem questões estruturais da disciplina, métodos, abordagens e a participação dos professores. Acima de tudo, as críticas bem estruturadas da ANPUH demonstram sobretudo que a participação dos professores na elaboração do currículo não é apenas um fator importante, mas desejável, mostrando a capacidade e o entendimento dos profissionais da educação brasileira em organizar-se, ponderarem e elaborarem propostas que possam colaborar para a construção não só do currículo, mas de uma educação de qualidade no País.

As disciplinas de ER e História possuíram ao longo do percurso da educação brasileira uma relação intrínseca. Apesar de momentos de ruptura, essa não chegou a suprimir essa relação por completo. Contudo, com a redemocratização do Brasil e uma nova reconfiguração do cenário educacional no Brasil, a possibilidade de novas formas de abordagem e concepções mais abrangentes das disciplinas ganharam um espaço profícuo para compreender as necessidades mais urgentes da educação brasileira que, por vezes, foi negada em momentos anteriores de nossa história educacional. Contudo, elencamos alguns desafios das disciplinas e possibilidades de abordagens que garantam uma formação humana, que vise integrar toda a sociedade no debate educacional. Apesar de um distanciamento das disciplinas, e principalmente a autonomia da disciplina de História nos currículos nacionais, as duas disciplinas possuem a semelhança (pelo menos em uma abordagem teórica) de procurarem essa integração e valorização dos diversos setores sociais que compõem o Brasil.

A BNCC, duramente criticada por professores da educação básica e superior, bem como por pesquisadores e demais profissionais da educação demonstra uma falta de diálogo do Governo Federal segmentos importantes que compõem o cenário educacional brasileiro. Especialmente, os professores foram excluídos. Por isso, os novos desafios da educação básica nacional passam por rediscussão curricular, onde sejam levadas em consideração os pontos levantados anteriormente, tanto para a disciplina de ER e História.

CAPÍTULO 2 ENSINO RELIGIOSO DO PARANÁ: CURRÍCULO, LIVRO DIDÁTICO E O LUGAR DA HISTÓRIA

Neste segundo capítulo propomos analisar os LD de ER produzidos no Estado do Paraná, observando dois momentos de produção, os conteúdos curriculares propostos e o lugar reservado à História. Temos duas obras: o primeiro livro didático “**O Sagrado no Ensino Religioso**”, foi produzido durante o governo de Roberto Requião (2002 – 2008), e a segunda “**Ensino Religioso: Diversidade Cultural e Religiosa**” (2013), produzido durante o Governo de Carlos Alberto Richa (2009 – 2018). Os livros em questão foram produzidos articulados a currículos e são a explicitação didática desses conteúdos curriculares. Como aporte teórico para análise, nos apropriamos dos conceitos de Ivor Goodson para compreender o conceito de currículo prescritivo e suas dimensões. Para análise do LD de ER, utilizamos como aporte teórico as propostas de Choppin (2002, 2004), Munakata (1997, 2012, 2016) e Bittencourt (2004, 2008, 2011), onde procuramos compreender o LD em sua dimensão documental e curricular, ou seja, como documento e explicitação da prescrição curricular.

O período de produção dos dois materiais didáticos (2006 – 2013), se insere em momentos de reestruturação curricular do Estado do Paraná. Em 2008, durante o Governo Requião, o Paraná passa por uma forte mudança curricular seguindo padrões nacionais. Essas mudanças são apresentadas na forma das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE), iniciado em 2003 e finalizado em 2008. Esse documento apresenta os conteúdos básicos a serem trabalhados em todo o Estado. Em 2012, sob o Governo Beto Richa, foi elaborado um novo documento, o Caderno de Expectativas de Aprendizagem, onde são propostos os conteúdos essenciais para os alunos. Esses dois documentos estão inseridos em diferentes contextos políticos e sociais, e apresentam demandas importantes para a educação pública no Estado.

Dessa forma dividimos o capítulo em duas partes principais. Na primeira parte do capítulo (2.1), procuramos analisar o processo de produção curricular do Estado do Paraná nos dois momentos especificados anteriormente. Para isso, procuramos compreender o currículo prescritivo conceito apropriado de Goodson (1997, 2007, 2012), que concebe o currículo prescrito como aquele que define os conteúdos e as

abordagens do mesmo, regulado pelo Estado (1997, p. 20). Analisamos também os conteúdos propostos para a disciplina de ER, destacando os conteúdos de História das religiões.

Na segunda parte do capítulo (2.2), a partir das análises de Choppin (2002), que compreende o LD como um depositário de conteúdos escolares que em determinado momento, e em determinado local são considerados indispensáveis para a educação, pode ainda ser identificado como um elemento de seleção cultural, a partir dos conteúdos a serem selecionados no currículo escolar, ou ainda, um veículo portador de uma ideologia em um determinado momento seguindo uma determinada política de Estado para a educação. A partir dessas concepções, apresentamos as produções didáticas destacando o processo de sua produção destacando os conteúdos históricos presentes nos LD analisados.

O Estado do Paraná, desde 2008, possui um currículo que determina as diretrizes da educação básica para todo o Estado. A partir de 2012, o Estado passou a ter dois currículos sendo executados simultaneamente e em consonância um com o outro. O primeiro, finalizado em 2008, sob o Governo de Roberto Requião (2003 – 2010), denominado de **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**, e o segundo elaborado em 2012, durante o Governo de Carlos Alberto Richa, denominado de **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Ambos os currículos serão analisados nos próximos tópicos desse capítulo. Neste primeiro momento nos propomos a analisar questões intrínsecas ao currículo, mas que são importantes para a compreensão da dimensão de nossa pesquisa e algumas particularidades do Estado do Paraná no que se refere a disciplina de ER.

Antes da análise dos documentos e dos processos que levaram à sua produção consideramos que também é preciso compreender qual a situação da disciplina de ER no Estado. Especialmente entender quem é professor que leciona essa disciplina, ou seja, entender para quem foi feito o currículo de ER e o livro didático a ele vinculado. Qual o quadro atual da docência em ER no PR? Afinal, quantos e quem são os professores de ER no PR? Entendemos que as respostas a essas perguntas são importantes para delimitar a situação em que o ensino é efetivamente praticado nas escolas. Nesse sentido, isso nos ajuda a entender quais são as condições em que os currículos prescritos e os materiais didáticos elaborados são colocados à prova, quando levados à prática. E, talvez a principal, é quem irá colocar o currículo em prática, o professor.

Essas particularidades referem-se principalmente a questão dos professores que lecionam a disciplina de ER no Estado, onde, docentes de outras disciplinas (História, Sociologia, Filosofia) mesmo não sendo licenciados na disciplina de ER podem lecioná-la. De acordo com o Censo Escolar de 2014, existem ao todo no Estado 50.789 mil⁴ (PARANÁ, 2014, p. 2) professores atuando no Estado, incluindo professores concursados, professores do Processo Seletivo Simplificado (PSS), regime CLT, e outras formas de atuação, destes, a maioria dos professores (59%) encontram-se sobre o regime efetivo via concurso público (PARANÁ, 2014, p. 2). Para a etapa do Ensino Fundamental, destacam-se 35.688 professores que atuam nessa etapa (PARANÁ, 2014, p. 5)⁵.

Esse grande número de professores na rede pública do Estado não reflete a realidade do ER. Desse total apresentado no Censo de 2014, apenas 13 professores possuem formação em Educação Religiosa ou Teologia (Paraná, 2014, p. 6), destes, apenas 1 possui formação licenciatura para a área de formação (PARANÁ, 2014, p. 6). No ano de 2020 a situação pouco mudou. De acordo com o site da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná, são 53.887 mil (Consulta Escolas, 2020) professores no regime QPM (Quadro Próprio do Magistério), ou seja, professores concursados, atuando no Estado. Destes, apenas 17 são concursados na disciplina de ER (Consulta Escolas, 2020). A partir desses dados, cabe a pergunta, quem são os professores que lecionam a disciplina de ER para os alunos da rede Pública de ensino do Estado do Paraná? Quais os critérios para a contratação e oferta de aulas para esses professores?

A resposta para essas perguntas, por mais que possam ser difíceis em um primeiro momento, podem ser respondidas a partir dos próprios critérios estabelecidos pelo Governo do Estado a partir de suas resoluções e decretos oficiais.

Contudo, é importante destacar que o ER, nas séries finais do Ensino Fundamental, é ofertado apenas para as 6^o e 7^o séries no Estado do Paraná. Outro

⁴ O número atual pode sofrer algumas variações visto que nos anos subsequentes ocorreram chamamentos em todo o Estado do Concurso Público para professores do ano de 2013. As fontes utilizadas para este levantamento foram os sites oficiais da SEED (Consulta Escolas), onde pesquisamos no link "Professores e Pedagogos por Disciplina no Estado do Paraná", que apresenta a relação de professores por vínculo de trabalho, e o Boletim Resultados do Censo Escolar de 2014 realizado pela SEED.

⁵ É importante destacar que um professor que atua no Ensino Fundamental não tem nenhum impedimento de lecionar na etapa do Ensino Médio, desde que tenha habilitação e que sua disciplina de concurso ou de formação acadêmica esteja nas duas etapas, como por exemplo a disciplina de História.

dado importante para se levar em consideração é que, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica do Paraná, realizado em 2017, os alunos das séries finais do Ensino Fundamental contemplam um total de 552.628 mil alunos (PARANÁ, 2017).

Dada a defasagem no número de professores licenciados e concursados para lecionar a disciplina de ER no Estado do Paraná, a SEED possibilitou que professores de algumas outras disciplinas (História, Filosofia, Sociologia) pudessem lecionar o ER. Esse procedimento foi regulamentado pela Deliberação n.º 01, de 2006, do Conselho Estadual de Educação – CEE/PR, que em seu Artigo 6º definiu os seguintes critérios para o exercício da docência na disciplina:

Art. 6º Para o exercício da docência no ensino religioso, exigir-se-á, em ordem de prioridade: I - nos anos iniciais:

a - graduação em Curso de Pedagogia, com habilitação para o magistério dos anos iniciais;

b - graduação em Curso Normal Superior;

c - habilitação em Curso de nível médio - modalidade Normal, ou equivalente.

II - nos anos finais:

a - formação em cursos de licenciatura na área das Ciências Humanas, preferencialmente em Filosofia, História, Ciências Sociais e Pedagogia, com especialização em Ensino Religioso;

b - formação em cursos de licenciatura na área das Ciências Humanas, preferencialmente em Filosofia, História, Ciências Sociais e Pedagogia;

(PARANÁ, 2006).

Esses critérios supracitados serviram como modelo para as resoluções subsequentes para distribuições de aulas do concurso do professor e para aulas extraordinárias, como por exemplo, na resolução N.º 4.639/2019 – GS/SEED de 2019, que, com algumas poucas alterações, compreendia os seguintes critérios para a distribuição de aulas de ER para professores não licenciados na disciplina:

Art. 23. A atribuição de aulas da disciplina de Ensino Religioso nos Anos Finais do Ensino Fundamental para os professores cuja disciplina de concurso não seja Ensino Religioso será realizada de acordo com o artigo 6.º da Deliberação n.º 01, de 2006, do Conselho Estadual de Educação – CEE/PR, considerando a seguinte ordem:

a) professor efetivo excedente na Instituição de Ensino, nas disciplinas de concurso de Filosofia, História, Sociologia, Geografia ou Pedagogia, nessa ordem, com Especialização em Ensino Religioso e participação em Cursos de Formação Continuada promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED e/ou em Cursos promovidos pela Associação Inter-Religiosa de Educação – ASSINTEC, na disciplina de Ensino Religioso;

b) professor efetivo excedente na Instituição de Ensino, nas disciplinas de concurso de Filosofia, História, Sociologia, Geografia ou Pedagogia, nessa ordem, com Especialização em Ensino Religioso;

c) professor efetivo excedente na Instituição de Ensino, nas disciplinas de concurso de Filosofia, História, Sociologia, Geografia ou Pedagogia, nessa ordem, com participação em Cursos de Formação Continuada promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED e/ou Cursos

promovidos pela Associação Inter-Religiosa de Educação – ASSINTEC, na disciplina de Ensino Religioso;

d) professor efetivo excedente na Instituição de Ensino, nas disciplinas de concurso de Filosofia, História, Sociologia, Geografia ou Pedagogia, nessa ordem;

e) professor licenciado em Filosofia, História, Ciências Sociais, Sociologia, Geografia ou Pedagogia, nessa ordem, com Especialização em Ensino Religioso e participação em Cursos de Formação Continuada promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED e/ou em Cursos promovidos pela Associação Inter-Religiosa de Educação – ASSINTEC, na disciplina de Ensino Religioso;

f) professor licenciado em Filosofia, História, Ciências Sociais, Sociologia, Geografia ou Pedagogia, nessa ordem, com Especialização em Ensino Religioso;

g) professor licenciado em Filosofia, História, Ciências Sociais, Sociologia, Geografia ou Pedagogia, nessa ordem, com participação em Cursos de Formação Continuada promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED e/ou Cursos promovidos pela Associação Inter-Religiosa de Educação – ASSINTEC, na disciplina de Ensino Religioso;

h) professor licenciado em Filosofia, História, Ciências Sociais, Sociologia, Geografia ou Pedagogia, nessa ordem.

(PARANÁ, 2019, p. 18).

Percebe-se que a distribuição de aulas para professores de ER possui vários critérios, e que, dada a defasagem de profissionais nessa disciplina, o Estado possibilita que professores de outras disciplinas que não tenham completado sua carga horária, ou que almejem aulas no regime extraordinário possam completar sua carga horária com a disciplina de ER. Dentre essas disciplinas destacam-se: Filosofia, História, Sociologia, Geografia e Pedagogia.

A partir desses dados, é importante destacar o papel de exclusividade exercido pela **Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC)**. Como visto no item A, C, E e G, os professores com cursos de formação e especialização promovidos pela ASSINTEC possuem primazia para a distribuição de aulas. A relação entre a ASSINTEC e o Governo do Estado do Paraná é intrínseca, como prevê o Convênio de Cooperação Técnica Nº 3720110462, firmado entre a ASSINTEC e o Governo do Estado do Paraná em 2011. Esse convênio prevê, entre outras coisas, o apoio técnico, cursos de formação de professores, elaboração de materiais didáticos e propostas curriculares pela ASSINTEC.

Cabe nesse momento identificar a ASSINTEC. De acordo com o site da organização, a missão da ASSINTEC é:

A ASSINTEC, Associação Inter-Religiosa de Educação, é a entidade civil de caráter educativo e cultural que promove o Ensino Religioso, o diálogo inter-religioso e o respeito às diferenças culturais e religiosas. Sua gênese remonta ao movimento ecumênico de Curitiba. Seu surgimento oficial data de 02 de janeiro de 1973, quando efetivou-se um convênio com a Secretaria Estadual de Educação e depois com a secretaria Municipal de Educação de Curitiba. A ASSINTEC passou por diferentes fases, nestas três décadas de existência.

Surgiu como entidade ecumênica, a fim de superar o modelo catequético do Ensino Religioso e mais tarde passou a enfatizar o trabalho pedagógico focado em valores humanos, isto na década de 90. Atualmente é uma associação inter-religiosa, com foco no trabalho sobre o conhecimento religioso acumulado e produzido historicamente pela humanidade. A ASSINTEC é uma entidade civil de caráter educacional que atua em parceria como poder pública na efetivação do Ensino Religioso nas escolas do Paraná, e no apoio pedagógico aos professores desta área do conhecimento. As atividades da ASSINTEC estão organizadas em cinco eixos, um deles é ASSESSORIAS, CURSOS E OFICINAS :As assessorias, cursos e oficinas pedagógicas têm como objetivo contribuir na capacitação de professores para a prática do Ensino Religioso. A partir de informações oriundas de diversas tradições religiosas e místico-filosóficas. São algumas das modalidades de cursos ofertados: Introdução ao Ensino Religioso e Curso de Aprofundamento em Ensino Religioso, a carga horária varia conforme a demanda. Na oficina pedagógica trabalha-se de forma sintetizada a proposta do Ensino Religioso. Além dos cursos e oficinas, são realizadas na sede da ASSINTEC assessorias aos professores. (PARANÁ, 2011)

Durante nossa pesquisa iremos apresentar mais alguns apontamentos sobre a ASSINTEC e sua relação com o ER no Estado do Paraná. Destacamos nesse primeiro momento a situação particular do Estado do Paraná que possui duas propostas curriculares no Estado e um quadro importante sobre a situação dos professores de ER no Estado, bem como as políticas de atribuição de aulas para os professores da rede pública estadual de ensino. No próximo tópico desse capítulo propomos realizar uma breve análise do processo de produção desses currículos.

2.1 ENSINO RELIGIOSO NO PARANÁ: PROPOSTAS CURRICULARES

Dito de outro modo: o currículo escrito define as racionalidades e a retórica da disciplina, constituindo o único aspecto tangível de uma padronização de recursos (financeiros, avaliativos, materiais etc.). Nesta simbiose, é como se o currículo escrito servisse de guia à retórica legitimadora das práticas escolares, uma vez que é concretizado através de padrões de afetação de recursos, de atribuição de estatuto e de distribuição de carreiras. Em suma, o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação. (GOODSON, 1997, p. 20).

A partir da análise sobre o currículo de prescrito de Goodson, entendemos nessa pesquisa que o currículo escolar, em seu caráter prescritivo, demonstra que o currículo se define a partir de racionalidades e retóricas legitimadoras de um dada disciplina, que ao mesmo tempo, organizam na prática a distribuição de recursos (financeiros, materiais etc). Outro ponto importante a se destacar é que para ser legitimado, o currículo passa necessariamente por uma legitimação também dos intelectuais, que são recrutados pelo Estado para elaboração do currículo escolar. Segundo Goodson:

O currículo como prescrição sustenta místicas importantes em torno da escolarização estatal e da sociedade. E o CAP⁶ – isto é notável – apoia a mística segundo a qual especialização e controle residem nos governos centrais, nas burocracias ou na comunidade universitária.

Ou seja, o governo central apoia-se em uma lógica de que o Estado é o legítimo elaborador das propostas curriculares, pois, trabalha em consonância com as universidades, essas as reais elaboradas dos conteúdos escolares. Goodson ainda complementa em sua análise: “Para continuar a existir, no dia a dia, o poder dos mestres deve permanecer não mencionado e não registrado”.

Procuramos através dessa análise do currículo prescritivo compreender como o Estado legitima a produção do currículo escolar, excluindo os profissionais da educação básica e dando uma ênfase maior para a universidade, porém, como visto essa troca (cumplicidade nos termos de Goodson), não é neutra, pois, as universidades, os intelectuais, legitimam essa ação do Estado. Outro ponto importante para se destacar é o currículo prescrito precisa ser colocado em prática, tanto pelos professores que elaboram seus planos de aula, quanto pela produção de LD realizado por diferentes empresas. Ou seja, mesmo sendo regulador, o currículo prescritivo necessita de uma parte prática, que pode ser “transcendida” (GOODSON, 2007, p. 243).⁷

A partir dessa breve reflexão sobre o currículo prescritivo, procuramos analisar o processo de elaboração das propostas curriculares do Estado do Paraná. As Diretrizes Básicas da Educação do Estado do Paraná foram concluídas em 2008, em um processo que teve início em 2003. Até então a educação básica no Estado era regida pelo Currículo Básico do Paraná. Cabe então a reflexão, por qual motivo ocorreu a mudança substancial desse currículo elaborado em 1990? A pesquisadora Marci Bastião⁸ (2009, p. 61), demonstra que tais mudanças ocorreram por conta de:

um posicionamento claro, ou melhor, uma motivação evidente do processo de construção das DCE, qual seja, a de superar os ‘limites’ impostos pelo projetos então denominado ‘neoliberal’ estabelecido a partir da reforma educacional da década de noventa.

As mudanças no cenário político nacional, de acordo com Bastião foram essenciais para as mudanças decorrentes do currículo escolar no Paraná. Sendo

⁶ Currículo como Prescrição

⁷ Na atual BNCC, no entanto, como veremos tanto professores da educação básica quanto pesquisadores das universidades tem sido excluídos da elaboração.

⁸ Utilizamos o trabalho de Bastião em razão de não encontrarmos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, pesquisas que abordem a construção curricular do ER no Estado do Paraná.

assim, durante o Governo de Roberto Requião (2003 – 2010), foram elaboradas as DCE, que norteariam a educação básica estadual. Optou-se então pela elaboração de um currículo disciplinar, que o documento define como:

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte. (PARANÁ, 2008, p. 14).

O currículo, como o documento afirma, passa a ter como premissa um olhar atento para as chamadas “classes menos favorecidas”, podendo trazer um prisma de inclusão social para dentro das escolas. Sendo assim, as DCE foram entregues em 2008, estabelecendo o novo currículo da educação básica no Estado. O documento ressalta que houve grande participação e adesão dos professores nesse processo de elaboração das diretrizes, que puderam participar de debates, encontros, simpósios e enviar sugestões. Porém, nas análises de Bastião (2009), que realizou entrevistas com professores e funcionários da SEED, a divisão de grupos entre Ensino Fundamental e Ensino Médio acabou por comprometer o processo de elaboração das DCE. De acordo com a pesquisadora:

Com base no exposto é possível visualizar e inferir que a construção das diretrizes realizou-se em certa medida de forma deslocada, especialmente se considerarmos que a maior parte das disciplinas se repetem nos diferentes níveis. Um desdobramento importante disto está na construção de textos diferentes, um texto direcionado ao Ensino Fundamental e outro ao Ensino Médio, podendo inclusive levar a uma participação parcializada, já que mesmo que atue nos diferentes níveis, o professor fará opção por estudar e assim contribuir para um deles (a própria organização do processo colabora com isso, pois os momentos de discussão são organizados paralelamente), tal fator pode estar associado ao sentimento de desconforto e insegurança em relação, não só ao processo, mas e, sobretudo ao conteúdo exposto pela DCE. Podendo contribuir com o que levantamos em nossa problematização, sobre a participação dos professores, que poderia indicar para uma participação não efetiva, ou ainda, validadora de algo já posto. Em ambos os casos, comprometedor de sua materialização. (2009, p. 67).

Bastião sustenta, com base em suas investigações que ao separar os professores em grupos direcionados especificamente para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio isso levou a um desconforto entre os professores em referência a abordagem técnica da elaboração das DCE, visto que o professor poderia contribuir para um grupo, sem poder contribuir para com o outro, mesmo se o professor pudesse lecionar nos dois níveis.

As DCE de ER foram elaboradas nesse contexto de reformulação curricular. Dentre os membros da equipe técnico pedagógica que elaboraram as DCE da disciplina de ER encontram-se: Bernardo Kestring (Mestre em Educação pela PUCPR); Carolina do Rocio Nizer (Especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Curitiba); Elói Corrêa dos Santos (Doutor em Geografia pela UFPR); Jairo Marçal (Doutor em Filosofia pela PUCPR); Juliano Orlandi (Doutor em Filosofia pela UFSCAR); Wilson José Vieira (Mestre em Educação pela UFPR).

Cezar de Alencar Arnaut de Toledo e Meiri Cristina Falconi Malvezzi (2013), em uma pesquisa publicada em formato de artigo intitulada “O Processo de Regulamentação do Ensino Religioso no Estado do Paraná”, destacam a grande influência exercida pela ASSINTEC na elaboração curricular do Estado do Paraná. Além de uma ação conjunta entre a entidade e o governo do Estado, no ano de 1985 a ASSINTEC “foi designada como intermediária entre a SEED e os Núcleos Regionais de Educação (NREs). Posteriormente, em cada NRE foi instituído o Serviço de Ensino Religioso (SER)” (TOLEDO; MALVEZZI, 2013, p. 29206). Destaca-se então a participação da entidade na formação e curricular e de professores no Estado do Paraná.

Em 1996, com a elaboração da LDB, e posteriormente em 1997 com a nova redação do artigo 33 da LDB, por meio da Lei 9.475/97, o ER nas escolas públicas não poderia ser mais ministrado no formato confessional. Desta forma, necessitava-se elaborar os parâmetros mínimos para o ER. Como visto anteriormente, tal fato não ocorreu, cabendo a cada Estado brasileiro elaborar seu próprio currículo.

No caso do Paraná, a regulamentação ocorreu em 2002, por meio da deliberação 03/02, e posteriormente com a Instrução Conjunta n.001/02, que estabelecia as normas do ER no Estado. (PARANÁ, 2008, p. 44).

Em 2006, após uma ampla discussão com professores, NREs, e a SEED, foram organizadas, por meio da deliberação n. 01/06 a normas para ER no Estado do Paraná. (PARANÁ, 2008, p. 45).

Tais normas foram estabelecidas com os seguintes propósitos:

- o repensar do objeto de estudo da disciplina;
- o compromisso com a formação continuada dos docentes;
- a consideração da diversidade religiosa no Estado frente à superação das tradicionais aulas de religião;
- a necessidade do diálogo e do estudo na escola sobre as diferentes leituras do Sagrado na sociedade;

- o ensino da disciplina em cuja base se reconhece a expressão das diferentes manifestações culturais e religiosas.

Percebe-se assim a influência da nova concepção do ER nas escolas públicas, onde a disciplina não deveria mais ser de caráter confessional, o compromisso do Estado com a formação continuada dos professores, e a quebra da hegemonia de uma tradição religiosa, antes ministrada como um ensino catequético em prol de uma reflexão das diferentes concepções religiosas na sociedade. Tais aspectos, em teoria, garantiriam uma visão plural da sociedade, e contribuiriam para a disciplina de ER como elemento para formação básica do cidadão, como estabelecido do artigo 33 da LDB.

Partindo deste pressuposto, a disciplina de ER carecia ainda dos conteúdos a serem abordados. Como dito, não foram estabelecidos na LDB os conteúdos mínimos para a disciplina, apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados em 1996, e posteriormente em 1997 o PCN de ER, serviram de base para a elaboração curricular no estado do Paraná. Também não ocorreu a delimitação em quais séries do ensino a disciplina deveria ser ministrada. No estado do Paraná, a partir da resolução n. 013/2006, a disciplina passou a ser ofertada para as séries finais do ensino fundamental, no caso a 5º e 6º série, nas demais o ER não seria ofertado.⁹

As DCEs, concebem o conhecimento religioso como “patrimônio da humanidade”, destacando a relação intrínseca entre sociedade, cultura e aspectos econômicos e políticos ligados a religião. Desta forma, segundo as DCEs, a disciplina de ER “deve orientar-se para a apropriação dos saberes sobre as expressões e organizações religiosas das diversas culturas na sua relação com outros campos do conhecimento.” (PARANÁ, 2008, p. 45). O documento ainda salienta a visão excludente do período colonial e imperial, demonstrando que as práticas republicanas do ER devem garantir o respeito a diversidade e a superação do preconceito religioso.

Nesse sentido, um dos grandes desafios da escola e da disciplina de Ensino Religioso é efetivar uma prática de ensino voltada para a superação do preconceito religioso, como também, desprender-se do seu histórico confessional catequético, para a construção e consolidação do respeito à diversidade cultural e religiosa. Um Ensino Religioso de caráter doutrinário, como ocorreu no Brasil Colônia e no Brasil Império, estimula concepções de mundo excludentes e atitudes de desrespeito às diferenças culturais e religiosas. (PARANÁ, 2008, p. 45).

⁹ Atualmente corresponde ao 6º e 7º anos do EF.

Parte-se então da concepção de ER como elemento para formação básica do cidadão, visando garantir a pluralidade religiosa e superação do ensino confessional. O documento ainda ressalta a importância para superar as desigualdades religiosas, a garantia Constitucional da liberdade de crença e expressão, sendo assim, “atenderá um dos objetivos da educação básica que, segundo a LDB 9394/96, é o desenvolvimento da cidadania” (PARANÁ, 2006, p. 46).

Em 2012, com uma nova reformulação curricular, foi lançado o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (CEA), um novo documento elaborado entre 2011 e 2012, na Gestão Beto Richa, com o declarado objetivo de “melhorar os índices da educação no estado”. Em carta, o Secretário de Estado da Educação, Flávio Arns, ressalta a participação de professores, e a preocupação com a melhora dos índices de educação. Arns, na apresentação do documento dirige-se dessa forma aos docentes:

Caros professores e professoras,
A melhoria da qualidade do ensino é um desafio permanente e que envolve o trabalho de todos nós: diretores(as), funcionários(as), pais, estudantes e comunidade. Nessa caminhada, muitas são as ações que podemos desenvolver e que, com a participação e engajamento de todos, podem se tornar instrumentos fundamentais para a transformação da realidade de nossas escolas.
O Caderno de Expectativas de Aprendizagem, elaborado de forma participativa durante o ano de 2011, é um importante avanço nesse sentido, na medida em que estabelece parâmetros em relação aos conteúdos fundamentais a serem trabalhados com todos os alunos(as) da Educação Básica da Rede Estadual, independente da região.
Com o envolvimento de todos nesse processo, certamente teremos condições ainda melhores para a aplicação/transmissão dos conteúdos, enriquecendo o trabalho dos docentes e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem dos estudantes.
Esperamos que o Caderno de Expectativas de Aprendizagem seja um grande aliado na nossa caminhada pela melhoria da qualidade da educação pública no Paraná. (PARANÁ, 2012, p. 03).

Ainda destaca o documento a intenção não de substituir as DCE, mas sim de dar maior amplitude e continuidade do currículo elaborado anteriormente. Desta forma, o CEA orienta-se pela própria DCE, e teria como objetivo “atender a um princípio legal: o direito à educação com qualidade e equidade” (PARANÁ, 2012).

Busca-se nos CEA, definir aquilo que deveria ser aprendido pelos educandos nos anos finais do Ensino Fundamental e ao término do Ensino Médio, seguindo a estrutura dos conteúdos estruturantes e básicos da DCE (PARANÁ, 2012). Apresenta-se assim um norte para a educação, um conjunto de expectativas a serem atingidas. De acordo com o documento: “as Expectativas são amplas, e se apresentam como um norte, um objetivo final a ser atingido, uma vez que é prerrogativa da mantenedora

definir o desenvolvimento básico esperado para todos os alunos, em todos os anos” (PARANÁ, 2012, p. 05).

Entendendo as CEA como um documento que delimita os conteúdos e objetivos a serem atingidos pelos educandos, elas destacam o seu papel de democratização da educação em dois pontos principais. Em primeiro lugar estabelecem os conteúdos fundamentais a serem ensinados/aprendidos em cada série, seguindo o modelo das DCE (PARANÁ, 2012, p. 05). Em segundo lugar, possibilitam um ensino mais democrático ao passo que podem ser utilizadas por diversos estabelecimentos de ensino público do estado, assegurando os mesmos temas e conteúdos a serem ensinados (PARANÁ, 2012, p. 05).

O documento enumera quais conteúdos devem ser ensinados, em um formato sequencial. Porém, ainda é destacado que tal “cronograma” não tem a necessidade de ser estritamente seguido, cabendo ao professor, mediante sua prática pedagógica, e sua relação com sua disciplina e as demais, redigir seu programa de ensino.

Vale ressaltar que a numeração das Expectativas de aprendizagem se fez necessária apenas por uma questão organizacional, mas não tem, em hipótese alguma, a intenção de hierarquizar o conhecimento e nem de apresentar uma sequência linear de trabalho com os conteúdos. Sendo assim, destacamos a necessidade do professor estabelecer relações entre conteúdos de sua própria disciplina e de outras, sempre que o conteúdo exigir. (PARANÁ, 2012, p. 06).

Ainda é importante destacar que a elaboração da CEA não teve como objetivo a substituição da DCE, mas sim uma suposta contribuição para sua implementação, procurando, no discurso, manter a autonomia do professor, e a garantia de que os conteúdos a serem ministrados nos mais diferentes estabelecimentos de ensino fossem os mesmos (PARANÁ, 2012, p. 05).

O pesquisador Jeferson Rodrigo da Silva (2015), em seu artigo “Entre Resistir e Aceitar (ou acatar?) Mudanças: considerações sobre o Caderno de Expectativas de Aprendizagem para a disciplina História no Paraná”, ressalta a relação conflituosa entre professores e Estado na elaboração do documento. Silva destaca que na versão preliminar do documento, entregue aos professores em 2011, o tempo para validação e realização de sugestões era demasiado curto, além de configurarem alterações impositivas sobre as DCE. De acordo com Silva, “Essa iniciativa, vinda de cima para baixo, evidenciou o poder de intervenção do Estado na definição do que deveria ser

ensinado” (SILVA, 2015, p. 3). Dessa forma, o documento possuía a primazia de padronização dos conteúdos, o que tornava mais restrita a atuação do professor.

Sendo assim, foram delimitadas expectativas de aprendizagem dos educandos, relacionadas com os conteúdos estruturantes e básicos previstos nas DCE. O documento demonstrou tal organização em um formato homogêneo e linear, estipulando os “passos a serem seguidos”, diferenciando as séries, no caso o 6º e 7º séries dos anos finais do Ensino Fundamental.

Contudo é preciso salientar que a CEA ressalta que tal formato não teria, supostamente, a necessidade explícita de ser seguido, e que caberia ao professor a definição dos conteúdos e dos encaminhamentos metodológicos. Sendo assim, a CEA serviria como um subsídio ao professor.

Dessa maneira, o Caderno de Expectativas de Aprendizagem, cujo conteúdo está coerente com as definições das DCE para o Ensino Religioso, apresenta-se como mais um subsídio para o professor, sendo que essas Expectativas relacionam-se aos conteúdos básicos, cabendo ao educador definir os conteúdos específicos e os encaminhamentos metodológicos. (PARANÁ, 2012, p. 31).

2.1.1 Conteúdos Propostos nos Currículos

Procuramos nesse tópico apresentar e analisar os conteúdos propostos para a disciplina de ER nos currículos do Estado do Paraná. De acordo com parecer nº 1/2006 do Conselho Estadual de Educação (CEE), que regulamenta o ER no Paraná, a disciplina deve seguir os seguintes critérios:

Os pressupostos sistematizados no texto da deliberação são:

- a) da concepção interdisciplinar do conhecimento, sendo a interdisciplinaridade um dos princípios de estruturação curricular e da avaliação;
- b) da necessária contextualização do conhecimento, que leve em consideração a relação essencial entre informação e realidade;
- c) da convivência solidária, do respeito às diferenças e do compromisso moral e ético;
- d) do reconhecimento de que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de um grupo social, cujo conhecimento deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente;
- e) de que o ensino religioso deve ser focado como área do conhecimento em articulação com os demais aspectos da cidadania. (PARANÁ, 2008, p. 06).

A partir dessa regulamentação ocorreu a elaboração curricular e dos conteúdos a serem ofertados para a disciplina de ER no Paraná. Sendo assim, as DCE definiram o ER da seguinte forma:

Religião e conhecimento religioso são patrimônios da humanidade, pois, constituíram-se historicamente na inter-relação dos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. Em virtude disso, a disciplina de Ensino Religioso deve orientar-se para a apropriação dos saberes sobre as expressões e organizações religiosas das diversas culturas na sua relação com outros campos do conhecimento. (PARANÁ, 2008, p. 45).

Percebe-se que as DCE procuram evidenciar a importância da educação para formação cidadão com destaque para a valorização dos aspectos culturais no que tange a disciplina de ER. A escola passa a ter um papel primordial nesse aspecto, sendo essa disciplina, um caminho para a superação de preconceitos, estigmas e valorização de todas as manifestações culturais.

Sendo assim, o documento complementa:

Assim, a disciplina de Ensino Religioso deve oferecer subsídios para que os estudantes entendam como os grupos sociais se constituem culturalmente e como se relacionam com o Sagrado. Essa abordagem possibilita estabelecer relações entre as culturas e os espaços por elas produzidos, em suas marcas de religiosidade.

Tratado nesta perspectiva, o Ensino Religioso contribuirá para superar desigualdades étnico-religiosas, para garantir o direito Constitucional de liberdade de crença e de expressão e, por consequência, o direito à liberdade individual e política. Desta forma atenderá um dos objetivos da educação básica que, segundo a LDB 9394/96, é o desenvolvimento da cidadania.

O desafio mais eminente da nova abordagem do Ensino Religioso é, portanto, superar toda e qualquer forma de apologia ou imposição de um determinado grupo de preceitos e sacramentos, pois, na medida em que uma doutrinação religiosa ou moral impõe um modo adequado de agir e pensar, de forma heterônoma e excludente, ela impede o exercício da autonomia de escolha, de contestação e até mesmo de criação de novos valores. (PARANÁ, 2008, p. 46).

Após essa breve apresentação das propostas de ER para escolas públicas e uma breve abordagem das DCE a esse respeito, procuramos apresentar os conteúdos propostos para a disciplina. O Currículo elaborado em 2006, as DCE, apresentam como eixo principal o estudo do “**Sagrado**”. No documento é apresentado que esse tema, esse eixo fundamental do currículo surgiu após debates e uma ampla divulgação da disciplina, que resultou na escolha do estudo do Sagrado como esse eixo fundamental da disciplina.

As DCE definem o sagrado como:

Etimologicamente, o termo Sagrado se origina do termo latino *sacrátus* e do ato de sagrar. Como adjetivo, refere-se ao atributo de algo venerável, sublime, inviolável e puro. Assim, o Sagrado remete sempre a algo que lhe sirva de suporte. Portanto, algo ou alguém que foi consagrado está ligado invariavelmente ao campo religioso. (PARANÁ, 2008, p. 47).

E ainda justifica essa escolha como:

O espaço e o sentido do Sagrado, não se constituem, no entendimento dessas Diretrizes, como um *a priori*. Ao contrário, no contexto da educação laica e republicana, as interpretações e as experiências do Sagrado devem ser compreendidas racionalmente como resultado de representações construídas historicamente no âmbito das diversas culturas e das tradições religiosas e filosóficas. Não se trata, portanto, de viver a experiência religiosa ou a experiência do Sagrado, tampouco de aceitar tradições, *ethos*, conceitos, sem maiores considerações, trata-se antes, de estudá-las para compreendê-las, de problematizá-las. (PARANÁ, 2008, p. 48).

Os estudos sobre o Sagrado nas DCE utilizaram como aporte teórico os estudos de Mircea Eliade.

A partir do estudo do Sagrado e suas dimensões, as DCE propõem os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelos professores da rede pública de ensino. Os conteúdos são divididos em dois grupos: Conteúdos Estruturantes e Conteúdos Básicos¹⁰. De acordo com as DCE (2008, p. 57) “Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude que envolvem conceitos, teorias e práticas de uma disciplina escolar, identificam e organizam seus campos de estudos e se vinculam ao seu objeto de estudo”.

Para a disciplina de ER foram elaborados **três conteúdos estruturantes** que norteiam a disciplina, sendo eles:

Paisagem Religiosa - à materialidade fenomênica do Sagrado, a qual é apreendida através dos sentidos. É a exterioridade do Sagrado e sua concretude, os espaços Sagrados.

Universo Simbólico Religioso - à apreensão conceitual através da razão, pela qual concebe-se o Sagrado pelos seus predicados e reconhece-se a sua lógica simbólica. É entendido como sistema simbólico e projeção cultural.

Texto Sagrado - à tradição e à natureza do Sagrado enquanto fenômeno. Neste sentido é reconhecido através das Escrituras Sagradas, das Tradições Oraís Sagradas e dos Mitos. (PARANÁ, 2006, p. 58).

As DCE ainda apresentam um organograma para compreensão deste sistema:

¹⁰ Essa estrutura foi adotada em todas as disciplinas das DCE.

Figura 1 – organograma conteúdos estruturantes.



Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba, 2008.

Percebe-se assim, de maneira clara, a centralidade do estudo do Sagrado nas DCE. A partir do tema Sagrado, os demais conteúdos estruturantes passam a ser abordados. As DCE ainda compreendem que tais conteúdos não devem ser abordados de maneira isolada, mas sim se inter-relacionando, pois, contribuem para a compreensão dos conteúdos estruturantes e básicos de cada série.

Sendo assim, a partir dos conteúdos estruturantes, são estabelecidos os **conteúdos básicos** da disciplina em cada série, no caso 6º e 7º séries dos anos finais do ensino fundamental.

Os conteúdos são organizados conforme a série, sendo eles: Organizações Religiosas; Lugares Sagrados; Textos Sagrados Orais ou Escritos; Símbolos Religiosos; Temporalidade Sagrada; Festas Religiosas, Ritos; Vida e Morte. A organização dos conteúdos neste formato pretende ampliar o universo cultural dos educandos (PARANÁ, 2008).

As DCE ainda apresentam o formato a ser seguido na organização conteúdo/série:

Figura 2 – Organização dos Conteúdos Básicos em cada Série



Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba, 2008.

O documento ainda ressalta que o ER deve ser compreendido como um “patrimônio”, promovendo a oportunidade de compreensão de novas culturas, tradições e entender os movimentos específicos de cada cultura e que os diferentes elementos religiosos operam na formação do cidadão (PARANÁ, 2008, p. 57).

Essa organização dos conteúdos se assemelha à organização promovida na CEA, com a diferença de que esse segundo documento não estabelece diretrizes para a educação, mas apenas tende a organizar os conteúdos definindo quais conteúdos devem ser apreendidos pelos alunos em determinada série. Ou seja, o CEA se apropriou dos conteúdos estruturantes e conteúdos básicos estabelecidos nas DCE e elaborou expectativas de aprendizagem para os mesmos. Nesse sentido, podemos dizer que enquanto as DCE são mais subjetivas, o CEA é mais objetivo na definição dos conteúdos e aprendizagens. Por exemplo, os conteúdos que devem ser apreendidos pelos alunos do sexto ano em ER são:

Quadro 1 – Conteúdos de expectativas de aprendizagem sexto ano.

Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos	Expectativas de Aprendizagem
Paisagem Religiosa Universo Simbólico Texto Sagrado	Organização Religiosa	1. Conheça os aspectos legais referentes à liberdade religiosa. 2. Reconheça como se estruturam as diversas organizações religiosas. 3. Identifique as funções dos líderes nas organizações religiosas. 4. Identifique as características das organizações religiosas.
	Lugares Sagrados	5. Compreenda o significado de lugar sagrado para as diversas tradições religiosas. 6. Identifique a diversidade de lugares sagrados. 7. Reconheça o que caracteriza os lugares sagrados. 8. Desenvolva atitudes de respeito aos diferentes lugares sagrados.
	Textos Sagrados orais ou escritos	9. Compreenda o que são textos sagrados orais e/ou escritos e sua importância para a tradição religiosa. 10. Reconheça que os textos sagrados registram a doutrina e o código moral das tradições religiosas e orientam suas práticas. 11. Identifique a diversidade de textos sagrados, como livros, pinturas, vitrais, quadros, construções arquitetônicas, ou seja, diversas formas de linguagens orais e escritas, verbais e não verbais.
	Símbolos Religiosos	12. Conheça os símbolos sagrados estabelecendo seus significados para as tradições religiosas. 13. Compreenda que o símbolo sagrado constitui uma linguagem de aproximação e/ou união entre o ser humano e o Sagrado. 14. Compreenda o universo simbólico religioso como parte da identidade cultural e social. 15. Reconheça a diversidade dos símbolos religiosos nas formas, cores, gestos, sons, vestimentas, elementos da natureza, dentre outras.

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Paraná, p. 32. 2012.

E para o sétimo ano:

Quadro 2 - Conteúdos de expectativas de aprendizagem sétimo ano.

Continua

Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos	Expectativas de Aprendizagem
Paisagem Religiosa Universo Simbólico Texto Sagrado	Temporalidade Sagrada	16. Entenda a diferença entre tempo profano e tempo sagrado. 17. Reconheça a importância do tempo sagrado para as diversas tradições religiosas. 18. Identifique a relação dos mitos, dos ritos e das festas religiosas com o tempo sagrado. 19. Conheça os diferentes calendários conforme as tradições religiosas.
	Festas Religiosas	20. Compreenda a importância das festas religiosas para as diversas tradições. 21. Compreenda as festas religiosas como comemoração dos fatos ou acontecimentos considerados sagrados.

Quadro 2 - Conteúdos de expectativas de aprendizagem sétimo ano. Conclusão

Conteúdos Estruturantes	Festas Religiosas	Expectativas de Aprendizagem
		22. Compreenda que as festas religiosas têm como função fortalecer a relação com o Sagrado. 23. Identifique festa religiosa como elemento de confraternização e fortalecimento da comunidade religiosa. 24. Conheça as festas religiosas paranaenses nas diversas tradições.

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Paraná, p. 33. 2012.

Como visto anteriormente, o CEA foi elaborado de maneira a padronizar os conteúdos da disciplina (não apenas de ER, mas de todas as disciplinas do currículo escolar do Estado), limitando de certa forma a atuação do professor e estipulando o que cada aluno deve aprender em determinada série e em determinado conteúdo. Outro ponto importante para destacar é a participação da ASSINTEC na elaboração dos conteúdos da disciplina de ER na CEA. Primeiramente destacamos o Convênio de Cooperação Técnica Nº 37201104562, firmado entre a ASSINTEC e a SEED, em 2011, que estabelece como competências da SEED para com a ASSINTEC as seguintes demandas:

2.1 Compete a SEED/DEB

2.1.1 Ceder 02 (dois) professores do quadro próprio do magistério (QPM), um com 40 horas semanais e outro com 20 horas semanais. Sem ônus ao plano de carreira, para exercer atividades pedagógicas de desenvolvimento da disciplina de Ensino Religioso na ENTIDADE CONVENIADA em parceria com o Departamento de Educação Básica (DEB).

2.1.2 Garantir representatividade na equipe dos Núcleos Regionais de Educação de 01 (UM) um técnico pedagógico para o trabalho com os professores da disciplina de Ensino Religioso Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e para atender as demandas provenientes da ENTIDADE CONVENIADA.

2.1.3 Apoiar a logística para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da ENTIDADE CONVENIADA e proporcionar assessoramento ao Plano de Trabalho, para que o mesmo ocorra em consonância com a política pública da rede estadual de ensino para a disciplina de Ensino Religioso. (PARANÁ, 2011, p. 01).

E da ASSINTEC para com a SEED:

2.2 Compete à ENTIDADE CONVENIADA

2.2.1 Proporcionar apoio técnico e pedagógico, em parceria com a equipe disciplinar de Ensino Religioso do Departamento de Educação Básica da SEED, aos professores de Ensino Religioso da rede estadual pública de ensino do Estado do Paraná.

2.2.2 Contribuir na elaboração da formação continuada na área do Ensino Religioso aos professores da rede estadual pública do Estado do Paraná, tendo como base as Diretrizes Curriculares de Educação Básica – Ensino Religioso, que tem como objeto de estudo o Sagrado. Esta formação

continuada será realizada através de cursos e um Simpósio anual envolvendo os técnicos pedagógicos em Ensino Religioso dos Núcleos Regionais da Educação (NRE), professores da Rede Estadual Pública de Ensino e representantes das Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná.

2.2.3 Participar da elaboração com a equipe disciplinar de Ensino Religioso do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, materiais de fundamentação e de apoio pedagógico e didático aos professores da rede estadual pública de ensino no Estado do Paraná. Entre eles, a retomada do Livro Didático Público de Ensino Religioso, segunda edição revisada e atualizada do Caderno Pedagógico de Ensino Religioso, construção de materiais de fundamentação com textos [...] de conteúdos referentes às tradições religiosas.

2.2.4 comunicar previamente para consentimento do Departamento de Educação Básica as ações a serem realizadas com os professores da rede estadual de ensino na disciplina de Ensino Religioso, como também, com os técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais da Educação.

2.2.5 Encaminhar semestralmente relatório das atividades desenvolvidas pela ENTIDADE CONVENIADA com os professores da rede estadual pública, conforme o Plano de Trabalho. (PARANÁ, 2011, p. 01).

Como pode-se notar, o convênio entre a SEED e a ASSINTEC já prevê, em 2011, a ajuda da entidade na elaboração do CEA em 2012, dando apoio técnico e pedagógico para o mesmo. Sendo assim, o CEA destaca a participação a entidade em sua elaboração:

A construção do Caderno de Expectativas é um exercício para refletir sobre os conteúdos a serem ensinados na disciplina e aponta para o que é fundamental que o aluno saiba dentro de cada conteúdo básico definido nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino (DCE), e tem no seu processo de construção a participação de educadores que atuam na área de Ensino Religioso, entre eles técnicos da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação e do Núcleo Regional da Educação, técnicos-pedagógicos da Associação Inter-Religiosa de Educação (Assintec) e professores da escola pública que atuam na disciplina de Ensino Religioso. (PARANÁ, 2012, p. 31).

Algumas indagações são levantadas acerca dessa participação. Por que a ASSINTEC foi escolhida para elaboração dos conteúdos de ER na CEA? Por que não outra disciplina contou com apoio de outras entidades? Por que apenas uma entidade foi selecionada para essa função? Todas as religiões existentes no Estado puderam participar dessa elaboração conforme o estabelecido no Artigo 33 da LDB? Todas as matrizes religiosas do Estado do Paraná são representadas pela ASSINTEC?

Não pretendemos responder esses questionamentos nessa pesquisa, pois, dada sua amplitude e significado demandam de uma pesquisa específica sobre o tema, porém, cabe ressaltar esses questionamentos.

Em nossa entrevista com Elói Corrêa dos Santos obtivemos algumas respostas sobre esses questionamentos. Ao questionarmos sobre como o vínculo entre a ASSINTEC e a SEED se deu, Santos nos informou que essa relação se deu por meio

de um Acordo de Cooperação Técnica, onde a SEED disponibilizava professores para participarem de seminários e atividades da ASSINTEC. Outro questionamento que levantamos foi sobre os convênios que atuam junto com a ASSINTEC, o qual fomos informados que a Secretaria de Turismo, Secretaria de Estado do Paraná, a Prefeitura de Curitiba e editoras particulares atuam com a ASSINTEC. Outro questionamento relevante que fizemos foi sobre os diferentes grupos e entidades religiosas que atuam na elaboração do LD “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa”, o quanto o entrevistado respondeu que várias entidades religiosas participaram da elaboração, não diretamente, mas prestando o serviço de acessória.

2.1.2 O Lugar da História

Como visto anteriormente, existe uma oferta pequena de professores habilitados para lecionar a disciplina de ER na rede pública de ensino do Estado do Paraná. Em vista desse fato, a SEED permite que professores de outras áreas possam lecionar a referida disciplina. Professores de Filosofia, Sociologia, Geografia e História tem então a tarefa de suprir a falta de professores de ER, completando suas cargas horárias semanais com aulas de ER. A partir disso, procuramos nessa parte da pesquisa identificar primeiro: existe um lugar para a História na disciplina de ER? E posteriormente: Se existe, como ela é abordada na disciplina de ER? A partir desses questionamentos levantados procuramos compreender a relação entre História e ER nas propostas curriculares do Estado do Paraná elaboradas em 2008 e 2012.

Primeiramente é importante destacar qual a primazia do ensino do História. Um dos temas mais caros para os historiadores e professores de História recai sobre alguns conceitos complexos, mas, que trazem os fundamentos da disciplina, que seriam as noções de tempo e espaço, o que envolve entender os fenômenos humanos no(s) tempo(s) e no lugar(es) em que ocorrem. Isso implicar trabalhar conceitos históricos. O trabalhar com conceitos em sala de aula, é de extrema importância e complexidade, pois, exige do professor domínio sobre o conteúdo ensinado. No caso da disciplina de História, Bittencourt (2008, p. 195), ainda afirma que os conceitos teóricos que são lecionados nas escolas “têm conotações próprias de formação intelectual e valorativa, e a precisão conceitual torna-se fundamental para evitar deformações ideológicas”. Ou seja, o critério do professor ao selecionar os conceitos-chaves que serão abordados em sala são de extrema importância, além de sua

contextualização e esquematização do conteúdo para uma formação intelectual. Bittencourt (2008, p. 195) ainda prossegue: “a História possui um conteúdo escolar que necessita estar articulado, desde o início da escolarização, com os fundamentos teóricos, para evitar conotações meramente morais e de sedimentação de dogmas”.

Dentre estes conceitos e fundamentos teóricos do Ensino de História, um dos mais importantes são as noções de tempo e espaço. Bittencourt apresenta essa complexidade da seguinte forma:

Entre as noções e conceitos históricos fundamentais tanto para a pesquisa quanto para o ensino de História, a noção de tempo histórico e a de espaço são fundamentais. Todo objeto do conhecimento histórico é delimitado em determinado tempo e em determinado espaço. (BITTENCOURT, 2008, p. 199).

A partir dessa breve reflexão de Bittencourt, procuramos identificar na DCE e no CEA como os documentos de ER tratam a noção de tempo e espaço, centrais para o ensino de História. Em quais conteúdos são apresentados esses conceitos, de forma explícita ou implícita, e como são abordados.

Tempo e espaço são conceitos fundamentais para o historiador, pois dimensionam seu trabalho em um espaço temporal e um lugar determinado. Esses conceitos ao serem abordados em sala de aula, procuram refletir com os alunos as mudanças temporais de um determinado período, e as mudanças de um determinado local. A proposta do ER ao abordar esses conceitos, trabalha em uma lógica binária, de tempo sagrado/profano, excluindo, ou melhor, alocando, as noções de tempo que não configuram-se como religiosas em tempo profano. Dessa forma, a noção de tempo geológico, biológico, social e cultural, acabam por serem vistas de uma lógica profana, enquanto o tempo sagrado constitui-se como um tempo “soberano”. Os a dimensão espacial sofre um processo similar, pois, é abordado nas propostas de ER, como lugares religiosos construídos e paisagens religiosas, sendo que essa dimensão espacial pode ter significados diferentes para populações que habitam um mesmo local, em um mesmo tempo. Ou seja, um local pode possuir múltiplos significados, e ao mesmo momento em que um determinado grupo o considera religioso, outro pode ter uma noção diferente sobre esse espaço, além do fato de que, grupos religiosos disputam lugares sagrados em diferentes perspectivas.

Nas DCE os conteúdos relacionados às noções de tempo aparecem sobretudo no “conteúdo básico” denominado de “Temporalidade Sagrada”, que é definido da seguinte forma:

O que diferencia o tempo Sagrado do tempo profano é a falta de homogeneidade e continuidade. Enquanto o homem, em sua vida profana,

experimenta a passagem do tempo em que, basicamente, um momento é igual ao outro, na vida religiosa, o homem experimenta momentos qualitativamente diferentes. Os momentos das atividades ordinárias como o trabalho, a alimentação e o estudo são – apesar da possibilidade de serem sacralizados –, de maneira geral, semelhantes e podem seguramente ser substituídos uns pelos outros. O tempo da revelação do Sagrado constitui, por outro lado, o momento privilegiado em que o humano se liga ao divino. Nos ritos, nas festas, nas orações, o homem experimenta um momento especial que pode ser sempre recuperado em outra ocasião. Por essa razão, os ritos são, predominantemente, periódicos. O tempo profano, por sua vez, não pode nunca ser recuperado, pois é entendido segundo a ideia de uma sucessão de ‘agoras’. O passado nunca pode ser, nesse sentido, revivido. Ele dá lugar constantemente ao presente em que se está. O tempo profano está ligado, essencialmente, à existência humana. Inicia-se com o nascimento do homem e tem seu fim com a morte. O tempo do divino está, por outro lado, além da vida simplesmente animal do homem e, por isso, se caracteriza geralmente pela ideia de eternidade. Ao homem religioso está sempre aberta a possibilidade de parar a duração temporal profana e, por meio de ritos e celebrações, entrar em contato com o Sagrado. Essa ideia de tempo sagrado é justamente no que fundamenta a perspectiva de vida após a morte que marca, essencialmente, as religiões. (PARANÁ, 2008, p. 63).

Na CEA, por não possuir uma abordagem teórica dos conteúdos, apenas as expectativas de aprendizagem a serem seguidas, são propostos como expectativas para o conteúdo básico “**Temporalidade Sagrada**” os seguintes tópicos:

16. Entenda a diferença entre tempo profano e tempo sagrado.
17. Reconheça a importância do tempo sagrado para as diversas tradições religiosas.
18. Identifique a relação dos mitos, dos ritos e das festas religiosas com o tempo sagrado.
19. Conheça os diferentes calendários conforme as tradições religiosas. (PARANÁ, 2012, p. 33).

Percebe-se que a noção de tempo é dividida em duas grandes categorias: o tempo dos homens (profano) e o tempo sagrado (divino), não dando margem para outras interpretações da noção de tempo. Essa concepção restrita e dicotômica contradiz perspectivas mais amplas de abordagem das percepções e representações sociais e históricas sobre o tempo com as quais lida a historiografia. Ela também fica aquém das discussões sobre o papel que estaria reservado ao ensino escolar de História na formação de uma noção de tempo nos estudantes que supere os limites do senso comum

Nesse sentido Bittencourt (2008) nos ajuda a compreender como, em uma perspectiva histórica, pode ser abordada a noção de tempo. A autora apresenta inicialmente que para a definição de tempo histórico é necessário compreender as noções de tempo vivido e tempo concebido. O tempo vivido, no caso, refere-se ao tempo do desenvolvimento biológico do ser humano, seus estágios de evolução (infância, adolescência, vida adulta e velhice), que transcorre desde seu nascimento

até sua morte. Esse processo é natural, e ocorre em todos os seres humanos. Já o tempo concebido refere-se ao tempo “criado” pelos seres humanos, a contagem do tempo por calendários, horas, minutos, ou seja, uma forma de “contar” o tempo. Esse tempo é comum em praticamente todas as culturas, e não se manifesta de maneira homogênea, pois, cada cultura possui particularidades para essa “contagem” do tempo.

Além disso, a autora ainda destaca que existem outras noções de tempo, como o geológico que se preocupa com o tempo do planeta e seu desenvolvimento, as noções de tempo físico e psicológico. Ainda apresenta que na atualidade existe uma preocupação das ciências humanas com o tempo social, que segundo a autora: “podem fornecer os dados para se perceber o “lugar” que o homem ocupa na história do planeta bem como o poder e os limites de sua atuação em suas relações com o “tempo da natureza” (BITTENCOURT, 2008, p. 2020).

Essas diferentes noções de tempo são caras para os historiadores e professores de história, que “propõe-se a reconstituir os tempos distantes da experiência do presente e assim transformá-los em tempos familiares para nós” (BITTENCOURT, 2008, p. 204). Para isso, a noção de tempo histórico é apresentada em categorias diferentes: “O tempo que o historiador trabalha consiste em *tempo métrico* – cronologia e periodizações – e *tempo qualitativo* – das durações, da sucessão (diacrônico) e simultaneidade (sincrônico), das mudanças e permanências.” (BITTENCOURT, 2008, p. 204).

Essas diferentes noções de tempo enriquecem o conteúdo proposto, e apresenta uma relação interdisciplinar latente na disciplina, além de enriquecer o debate em sala, proporcionando uma noção de tempo mais abrangente e comum aos alunos.

Outro importante conceito a ser trabalhado por professores de História é o conceito de espaço. Para Bittencourt (2008, p. 207), a importância do espaço para a História se dá pois:

Não se pode conceber um ‘fazer humano’ separado do lugar onde esse fazer ocorre. O ambiente natural ou urbano, as paisagens, o território, as trajetórias, os caminhos por terra e por mar são necessariamente parte do conhecimento histórico. Mudanças do espaço realizadas pelos homens assim como as memórias de ‘lugares’ também integram esse conhecimento.

A partir da análise de Bittencourt, podemos perceber que o ofício do historiador deve consistir em analisar o tempo e o espaço onde os homens atuam. Independente

do qual espaço seja, o homem influencia e sofre influência do ambiente em que está inserido. Dito isso, é mister esclarecer as noções de tempo para a disciplina de História. Mas como fica isso para a disciplina de ER? A noção de espaço é significativa? Esse conceito aparece nas propostas curriculares de ER do Estado do Paraná?

Nas DCE o conceito de espaço aparece nos conteúdos estruturante e nos conteúdos básicos de forma explícita, sendo nos conteúdos estruturantes o tema “**Paisagem Religiosa**”, que é definido como:

Uma paisagem religiosa define-se pela combinação de elementos culturais e naturais que remetem a experiência com o Sagrado e a uma série de representações sobre o transcendente e o imanente, presentes nas diversas tradições culturais e religiosas. Assim, a paisagem religiosa é parte do espaço social e cultural construído historicamente pelos grupos humanos, é uma imagem social. Ela se dá pela representação do espaço, da história e do trabalho humano. São as paisagens religiosas que remetem às manifestações culturais e nelas agrega um valor que conduz o imaginário à consagração.

A paisagem religiosa pode ser constituída, predominantemente, por elementos naturais (astros; montanhas; florestas; rios; grutas, etc.) ou por elementos arquitetônicos (templos; cidades sagradas; monumentos, etc.) e está, essencialmente, carregada de um valor Sagrado.

Para a maioria das manifestações religiosas, a paisagem religiosa se expressa em determinados lugares, consagrados pelo homem para manifestar a sua fé. A ideia da existência de lugares sagrados e de um mundo sem imperfeições lhe permite suportar suas dificuldades diárias.

Para as religiões, os lugares não estabelecem somente uma relação concreta, física, entre os povos e o Sagrado; neles, há também uma relação pré-estabelecida entre ações e práticas. Nessa simbologia, não podem ser ignorados o imaginário e os estereótipos de cada civilização, impregnados de seus valores, identidade, etc.

Assim, os lugares podem ser compostos por paisagens religiosas e identificados como Sagrados o tempo todo, mas também podem ser tomados temporariamente para reverenciar o divino. Nesse caso, não são constituídos, necessariamente, por paisagem sagrada. Por exemplo, nos momentos em que os grupos se reúnem para reverenciar o divino e unir-se ao Sagrado, ruas, montanhas, rios, cachoeiras, matas, etc. se transformam temporariamente num universo especialmente simbólico, resultante das crenças existentes nas tradições religiosas. Por sua vez, em lugares Sagrados são realizados, regularmente, ritos, festas e homenagens em prol da manifestação de fé do grupo. (PARANÁ, 2008, p. 58).

Nesse caso, o espaço é compreendido como um espaço sagrado, onde representações humanas buscam revalorizar os espaços geográficos ou arquitetônicos a fim de reproduzir/reavivar as diferentes concepções do Sagrado. Além disso, os espaços de manifestação do Sagrado são concepções humanas características de cada cultura, possuindo especificidades e particularidades próprias. Ainda aparece o conceito de tempo no conteúdo básico “**Lugares Sagrados**”, que são definidos como:

Lugar é o espaço familiar para o sujeito, é o local onde se dão suas relações diárias. Constrói-se o entendimento de lugar na relação de afetividade e de identidade onde o particular e histórico acontecem.

O que torna um lugar Sagrado é a identificação e o valor atribuído a ele, ou seja, onde ocorreram manifestações culturais religiosas. Assim, os Lugares Sagrados são simbolicamente onde o Sagrado se manifesta.

Destacam-se:

- lugares na natureza: rios, lagos, montanhas, grutas, cachoeiras, etc.;
- lugares construídos: templos, cidades sagradas, cemitérios, etc.

No processo pedagógico, professor e aluno podem identificar Lugares Sagrados para as diferentes tradições religiosas em função de fatos considerados relevantes, tais como morte, nascimento, pregação, milagre, redenção ou iluminação de um líder religioso. A peregrinação, a reverência, o culto e as principais práticas de expressão religiosa também consagram porções do espaço e as tornam lugares Sagrados. Os templos, as sinagogas, as igrejas, as mesquitas, os cemitérios, as catacumbas, as criptas e os mausoléus, assim como elementos da natureza quando consagrados, constituem igualmente Lugares Sagrados. Para as culturas indígenas e aborígenes, por exemplo, os rios, as montanhas, os campos, etc são extensões das divindades e, por essa razão, são Sagrados. (PARANÁ, 2008, p. 62).

O lugar, o espaço, é então compreendido como uma afetividade religiosa que os indivíduos desenvolvem e possuem com determinado espaço, construído, ou natural, que pode representar um local de peregrinação, uma obra arquitetônica (um cemitério, uma igreja, uma sinagoga, uma mesquita etc.). No CEA são apresentadas as seguintes expectativas de aprendizagem para o conteúdo Lugares Sagrados:

5. Compreenda o significado de lugar sagrado para as diversas tradições religiosas.
6. Identifique a diversidade de lugares sagrados.
7. Reconheça o que caracteriza os lugares sagrados.
8. Desenvolva atitudes de respeito aos diferentes lugares sagrados. (PARANÁ, 2012, p. 32).

Como visto anteriormente, o espaço é um conceito significativo para a disciplina de História, desta forma, compreender as noções de espaço geográfico, espaço social e espaço político, são importantes para a disciplina de História e mesclam-se com as noções de espaço pretendidas nos conteúdos de ER. Sendo assim, Bittencourt (2008, p. 210) salienta a importância do estudo do espaço na História:

Por conseguinte, as apreensões do espaço em suas relações mais complexas tornam-se fundamentais para o conhecimento histórico e não se limitam a apenas localizar os espaços pelas representações cartográficas. Estas são sem dúvida, fundamentais, mas precisam estar associadas a apreensões dos espaços vividos e percebidos pelos diferentes grupos sociais. A formação das fronteiras nacionais da América e os conflitos dela decorrentes só serão efetivamente entendidos se pudermos apresentar as diferentes concepções de território das populações indígenas e dos dominadores estrangeiros e não limitar o estudo às disputas entre os países europeus ou, posteriormente, entre governos dos Estados nacionais. O sentimento de pertença a determinados espaços nacionais, regionais ou locais faz parte de uma história.

A noção de espaço defendida pela autora engloba, em certa medida, a noção de espaço proposta pelos currículos da rede estadual do Paraná para a disciplina de ER, e vai além, mostrando a importância de uma dimensão ampla da noção de espaço, em que compreender as diferentes noções de espaço possam colaborar para um maior entendimento de diferentes culturas e sociedades.

Apresentamos aqui o lugar da História nos conteúdos de ER, a partir dos conceitos de tempo e espaço, obviamente não apresentamos detalhadamente cada um dos conceitos históricos trabalhados em sala de aula, essa seria uma tarefa exaustiva e demasiadamente complexa para a abordagem que pretendemos. Porém, procuramos demonstrar que existe sim um lugar da História nos conteúdos de ER, e que estes podem ter uma abordagem histórica, mas precisa, sem deformar ou ignorar os conceitos próprios da disciplina de ER.

Assim sendo, percebe-se que o ER possui uma relação binária com os conceitos de tempo e espaço, sendo imperativo para o ER a relação de tempo sagrado/profano e lugares sagrados construído e paisagens religiosas. Dessa forma, confluindo para as noções de tempo e espaço da História, esses conceitos tornam-se mais abrangentes, na medida em que o tempo e o espaço não são analisados a partir dessa lógica, e nem as excluí, mas parte de uma ideia plural da noção de tempo, onde esse passa a ser entendido como uma construção social.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE ER DO ESTADO DO PARANÁ

Neste tópico do capítulo nos preocupamos em apresentar os LD de ER produzido pelo Estado do Paraná para o ensino público do Estado. Procuramos então apresentar seu processo de produção, os conteúdos abordados nos LD e o lugar da História nesses materiais. A abordagem procura apresentar a vinculação do LD com as propostas curriculares apresentadas anteriormente e como os conteúdos são esquematizados e estruturados nos LD. Nos preocupamos também em apresentar como os LD abordam os temas pertinentes a disciplina de História.

Contudo, primeiramente é importante situar nossa pesquisa, dessa forma, nos embasamos nas pesquisas de Choppin (2004), que define quatro funções do LD, sendo elas: função referencial – nesse caso o LD referencia o currículo à qual é produzido, além de ser dotado de um suporte de conteúdos educativos e depositário

de conhecimentos; função instrumental – o LD é utilizado como meio de aprendizagem, portando métodos e práticas pedagógicas para memorização e aquisição de conhecimentos; função ideológica e cultural – é um veículo portador de uma ideologia, uma corrente de pensamento, que em certos caso visa a aculturação ou até mesmo a doutrinação de alunos; Função documental – o LD fornece uma série de documentos textuais ou icônicos visando o desenvolvimento do senso crítico do aluno.

Nesse trabalho adotamos a concepção de livro didático estabelecida por Chopin (2002):

O manual está, efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico. Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o 'saber-ser') os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. É, igualmente, um instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores. Enquanto objeto fabricado, difundido e 'consumido', o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material.

O livro didático será entendido como depositário de um conteúdo educativo, ou seja, Ensino Religioso, definido como vimos por um programa oficial curricular. Por sua vez este conteúdo é portador de um "sistema de valores", ou seja, veicula representações e ideologias, não é neutro, imparcial. Mas, também é um instrumento pedagógico, ou seja, um recurso para o ensino usado pelo professor e um meio de aprendizagem para o aluno. Como objeto fabricado, o LD de ER do Paraná possui uma singularidade: não foi feito pelo mercado editorial, mas pelo Estado. Exploraremos em nossa análise nesse tópico (2.2.) sua função ideológica como um dos vetores essenciais da cultura e dos valores das classes dirigentes.

A partir dessas funções descritas por Choppin nos propomos a analisar os LD de ER do Estado do Paraná, além de uma entrevista realizada com Eloi Correia dos Santos, técnico pedagógico da ASSINTEC, editora que elaborou o LD analisado "Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa", para um esclarecimento maior sobre o processo de elaboração e de estruturação dos conteúdos do LD.

Contudo, é importante destacar algumas especificidades do LD de ER. No Brasil os LD utilizadas nas escolas públicas são distribuídos pelo Estado, e seguem um rigoroso processo de análise e avaliação. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), recruta professores de diversas áreas diferentes para analisar as obras didáticas produzidas por editoras privadas. Após a aprovação do LD é criado o Guia PNLD, que contém informações técnicas e as considerações dos avaliadores do LD. Após esse processo, o Guia PNLD é enviado para as escolas públicas, e os professores fazem a seleção das obras que gostariam de receber para trabalhar com os alunos nos anos subsequentes. O Estado regula a produção e distribuição dos LD de todas as disciplinas, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esse processo ainda garante uma certa autonomia para o professor, que seleciona o material que melhor se enquadra em sua realidade, ou o material que se apresenta mais técnico e didático.

Esse processo de seleção de LD ocorre com todas as disciplinas curriculares, porém, no caso do ER, esse processo não ocorre. Inexiste um processo de seleção de nacional de LD de ER, assim como inexistente um parâmetro nacional para os LD de ER. Os LD de ER são produzidos de forma descentralizada, sem uma fiscalização ou regulamentação que possa trazer mais clareza para esse processo. Sobre esse assunto Carrião e Diniz (2010, p. 51) argumentam que:

Em nenhum outro domínio do conhecimento o Estado abdica de seu poder normativo e fiscalizador do conteúdo para definir o que se ensina nas escolas públicas (Lionço; Diniz, 2009). O conteúdo do ensino é submetido a vários sistemas de avaliação de qualidade, definição de prioridades e, principalmente, fiscalização das informações veiculadas nos livros didáticos quanto aos parâmetros curriculares e de justiça social (Brasil, 1997). No caso do ensino religioso, o material didático não é submetido ao Ministério da Educação pelo Programa Nacional do Livro Didático, mas principalmente não se sabe quem leciona nas escolas públicas do Brasil.

A partir dessa afirmativa supracitada, percebemos a especificidade dos LD de ER, pois não estão submetidos à uma análise crítica do poder regulador do Estado, que utiliza desse seu poder para regulamentar e fiscalizar as demais disciplinas curriculares.

2.2.1 Processo de Produção

O primeiro livro que iremos analisar é denominado “O Sagrado no Ensino Religioso” produzido em 2006, durante o Governo de Roberto Requião. O LD em questão, por mais que tenha sido elaborado antes das DCE (2008), faz referência ao mesmo documento, como iremos ver mais adiante. Participaram da elaboração do LD membros da SEEDPR, e pesquisadores externos, que colaboraram com sua produção. Entre eles destacamos os membros da Equipe Técnico Pedagógica: Elson Oliveira Souza; René Simonato Sant’Ana; Valmir Biaca. Os membros da Assessoria Pedagógica: Emerli Scholgl; Sérgio Rogério Azevedo Junqueira. E demais colaboradores: Eloi Corrêa dos Santos; Juliano Orlandi. O livro foi produzido durante a gestão de Mauricio Requião a frente da SEEDPR (2003-2008).

O livro foi produzido pela MEMVAVMEM editora. Em nossa pesquisa não encontramos dados sobre a editora, o site da editora está desativado. Conseguimos apurar apenas que a mesma é sediada em Manaus. Não conseguimos apurar qual a totalidade do papel da editora no processo de elaboração do material didático.

Na apresentação do LD, o então Secretário de Estado da Educação do Paraná ressalta a importância do ER para educação pública:

O conhecimento religioso é um patrimônio da humanidade. Refletir sobre esse fenômeno é pensar criticamente sobre a nossa condição existencial, o que não passa, necessariamente, pela prática de uma crença em particular. Antes, esse pensar está marcado pela busca incansável do entendimento das questões ligadas à própria vida, à transcendência e à orientação ética que dá sentido às realizações pessoais e sociais. (PARANÁ, 2006, p. 06).

Também ressalta quais as perspectivas propostas no LD:

As orientações sugeridas neste Caderno Pedagógico *O Sagrado no Ensino Religioso* demonstram claramente, sem proselitismos, que é possível organizar conhecimentos básicos sobre o assunto para ampliar as oportunidades de desenvolvimento humano. Aqui está o esforço comprometido das equipes pedagógicas da SEED e consultoria das IES com a formação de nossos estudantes do Ensino Fundamental. Trata-se de um trabalho orientado para apresentar didaticamente a riqueza da diversidade do fenômeno religioso, pela via do sagrado, para uma escola laica e pluralista. (PARANÁ, 2006, p. 06).

O livro em questão trata-se de um manual do professor. Um LD que tende a trazer orientações pedagógicas para o professor trabalhar em sala de aula. De acordo com o próprio material: “O caderno pedagógico do Ensino Religioso do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação visa propiciar aos professores subsídios para a prática pedagógica.” (PARANÁ, 2006, p. 10). Ou seja, não é um

material para uso direto do aluno, mas sim um material que fornece ao professor uma série de conteúdos, informações e materiais complementares, bem como métodos e práticas pedagógicas para serem desenvolvidas junto com os alunos.

O LD é dividido em oito unidades temáticas, sendo que sete delas estão seguindo a mesma sequência dos conteúdos básicos das DCE (Lugares Sagrados; Textos Sagrados; Organizações Religiosas; Universo Simbólico Religioso; Ritos; Festas Religiosas; Vida e Morte), além de uma unidade inicial denominada de Respeito à Diversidade Religiosa, que pretende discutir com base na legislação e fundamentada em pautas dos Direitos Humanos a questão de liberdade de crença e consciência. Ao final de cada unidade são apresentados encaminhamentos metodológicos, onde, são apresentados ao professor sugestões de atividades a serem trabalhadas com os alunos em sala de aula. Essas atividades variam desde leitura de poemas, atividades de pesquisa, visita a lugares sagrados, e outro. A linguagem utilizada no LD é técnica, não apropriada para alunos de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Além disso, o LD possui um grande número de textos a serem lidos e estudados pelos professores.

O LD ainda apresenta sugestões de leituras técnicas para o professor, como: Mircea Eliade (O Sagrado e o Profano); Anísia de Paulo Figueiredo (Ensino Religioso – Perspectivas Pedagógicas); Denoît e Jean-François Marchon (As Grandes Religiões do Mundo); S. Martelli (A Religião na Sociedade Pós-Moderna). Além disso são apresentados sítios e sites disponíveis na internet para pesquisa e discussão do ER.

Como dito anteriormente, esse LD está vinculado – mesmo que tenha sido elaborado antes das DCE, o documento faz referência as Diretrizes – as DCE, documento que regulamenta o ER no Estado. Essa referência pode ser nota no seguinte caso:

A SEED, por meio do Departamento de Educação Básica, tem implementado o Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais e busca cumprir orientações legais referentes à disciplina, entre elas, a Constituição Federal, que apregoa que o Ensino Religioso deve ser laico e não proselitista. Assim sendo, os professores do Ensino Religioso não podem esquecer de que a busca do conhecimento religioso se faz de diferentes maneiras e que o seu papel é o de orientar os educandos sobre a diversidade religiosa. Não deixando de mencionar, conforme orientam as Diretrizes do Ensino Religioso, que o professor terá como ponto de partida dos conteúdos uma tradição religiosa desconhecida para, em um segundo momento, estudar uma tradição religiosa conhecida dos alunos. (PARANÁ, 2006, p. 10).

Outro ponto em que o LD referencia o currículo em questão é a organização dos conteúdos – iremos analisar os conteúdos do LD mais adiante, porém, nesse

momento é importante destacar sua relação com o currículo de referência. O LD segue a estrutura de conteúdos estruturantes e conteúdos básico pretendidos pelas DCE. Segundo o próprio material:

Os conteúdos estruturantes – paisagem religiosa, universo simbólico religioso e texto sagrado – são referências importantes para o tratamento dos conteúdos propostos para o Ensino Religioso, pois permitem identificar como a tradição/manifestação atribuí às práticas religiosas, o caráter sagrado e em que medida orientam e/ou estão presentes nos ritos (nas festas), na organização das religiões, nas explicações da morte e da vida, nos textos e lugares sagrados e no universo simbólico religioso. Portanto, os conteúdos selecionados para a disciplina desenvolvidos nas Diretrizes Curriculares têm como referência os conteúdos estruturantes, dos quais se desdobram os conteúdos básicos.

Convém destacar, ainda, que todo o conteúdo a ser tratado nas aulas de Ensino Religioso contribuirá para a superação do preconceito à ausência ou à presença de qualquer crença religiosa, de toda forma de proselitismo, bem como da discriminação de qualquer expressão do sagrado. (PARANÁ, 2006, p. 16).

Essas observações alinham-se com a perspectiva de Choppin (2002) vista anteriormente, na qual o LD é visto um depositário de conteúdos que segue um programa oficial de governo, ou seja, o LD traduz o currículo para a sala de aula. Além disso são um suporte para técnicas e abordagens pedagógicas a serem trabalhadas em sala.

O segundo livro que iremos analisar é intitulado “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa”, e foi produzido em 2013, durante o Governo Beto Richa. Durante esse período a SEED esteve sob a gestão de Flávio Arns – Arns também foi vice-governador durante o mesmo período. O LD foi elaborado por uma equipe técnica da ASSINTEC, entre eles: Carolina do Rocio Nizer; Elói Corrêa dos Santos; Valmir Biaca; Diná Raquel Daudt da Costa.¹¹

O LD, assim como LD anteriormente apresentado, foi produzido e distribuído pelo Governo do Estado do Paraná. A instituição responsável pela elaboração do LD foi a ASSINTEC, juntamente com a equipe técnica da SEED, como o próprio material destaca:

Este material, pertinente às aulas de Ensino Religioso do Ensino Fundamental dos Anos Finais, foi produzido coletivamente pelos professores da Rede Estadual de Ensino Público do Paraná e organizado pelo Departamento de Educação Básica (DEB) da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e pela Associação Inter-religiosa de Educação (ASSINTEC). Ele foi criado para subsidiar as aulas da disciplina de Ensino Religioso, visando a superação do aspecto confessional e proselitista, conforme a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96, artigo 33, da LDBEN. (PARANÁ, 2013, p. 11).

¹¹ Carolina do Rocio Nizer e Elói Corrêa dos Santos integraram a Equipe Técnico Pedagógica da Disciplina de Ensino Religioso que elaborou as DCE

Sobre o processo de elaboração do LD destacamos a entrevista que realizamos com Elói Corrêa dos Santos, Técnico Pedagógico da ASSINTEC:

25 – como o LD foi elaborado?

R: a partir de aulas de professores de ER que foram selecionadas, publicadas no portal¹², avaliadas, corrigidas, tivemos assessores que vieram discutir com os autores, relacionando com professores de outras áreas, reavaliado, e depois produzido pelo estado. (entrevista 21/11/2019).

Em nossa entrevista também apuramos que foram distribuídas cinco mil cópias do LD, apenas para os professores de ER e para as bibliotecas das escolas. Além disso, Santos ressalta na entrevista que não foram distribuídos os livros para os alunos por se tratar de um livro de uso do professor:

23 – o LD físico foi distribuído nas escolas?

R: Sim, foram cinco mil cópias, uma para cada professor de ER, e um para cada biblioteca.

24 – Mas para os alunos não?

R: não, porque é um livro didático, é um livro que o professor usa com o aluno, não é paradidático. (entrevista 21/11/2019).

Outro ponto importante que destacamos da produção do LD é sua organização é a linguagem utilizada. Santos apresenta que um dos maiores desafios da produção do LD foi utilizar uma linguagem acessível para o aluno, sem perder seu teor científico:

28 – Na produção do LD da ASSINTEC, qual foi o principal propósito e os maiores desafios da produção textual?

R: O maior desafio foi criar uma linguagem acessível ao aluno, sem perder cientificidade, sem desrespeitar aquilo que é precioso e sagrado para cada religião. Não transformar em folclórico demais aquilo que é sagrado para determinada religião. E o propósito foi contribuir para a cidadania, naquela sua pergunta, para o Estado laico e principalmente para o espírito republicano. (entrevista 21/11/2019).

Quanto aos objetivos do LD de ER produzido pela ASSINTEC em cooperação com a SEEDPR, o material, em sua introdução de autoria de Eliane Terezinha Vieira Rocha, destaca que entre os objetivos do ER estão a supressão do ER catequético, a promoção de um ER laico promovendo o respeito a diversidade cultural e religiosa.

Neste sentido, um dos grandes desafios da escola e da disciplina de Ensino Religioso é efetivar uma prática de ensino voltada para a superação do

¹² O portal em questão refere-se ao “Projeto Folhas”, criado em 2003 pela SEED PR, e que durou até 2010. Sobre o projeto, o site da SEED PR destaca: [O Projeto Folhas é um projeto de](#) Continuada que oportuniza ao profissional da educação a reflexão sobre sua concepção de ciência, conhecimento e disciplina que influencia a prática docente. O Projeto Folhas integra o projeto de formação continuada e valorização dos profissionais da Educação da Rede Estadual do Paraná, instituído pelo Plano Estadual de Desenvolvimento Educacional. O Folhas, nesta dimensão formativa, é a produção colaborativa, pelos profissionais da educação, de textos de conteúdos pedagógicos que constituirão material didático para os alunos e apoio ao trabalho docente. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br. Acesso em: 5 nov. 2020.

preconceito religioso, como, também, desprender-se do seu histórico confessional catequético, para a construção e consolidação do respeito à diversidade cultural e religiosa. Um Ensino Religioso de caráter doutrinário, como ocorreu no Brasil Colônia e no Brasil Império, estimula concepções de mundo excludentes e atitudes de desrespeito às diferenças culturais e religiosas. (PARANÁ, 2013, p. 11).

O material também segue as DCE, utilizando de sua estrutura de conteúdo para organização e sistematização dos mesmos no LD. São oito unidades temáticas divididas em: Organizações Religiosas; Lugares Sagrados; Textos Sagrados; Símbolos Religiosos; Temporalidade Sagrada; Festas Religiosas; Ritos; Vida e Morte. Cada unidade desdobrasse em outros subcapítulos, onde são abordados diferentes conteúdos, que serão analisados posteriormente. O LD ainda conta uma série de atividades pedagógicas preparadas – diferente do LD apresentado anteriormente, esse traz atividades prontas para serem trabalhadas com os alunos¹³ além de sugestões de atividades – e ao final de cada unidade são apresentadas as referências bibliográficas, sugestões de leituras técnicas e sites para pesquisa do professor. As atividades apresentadas são variadas, desde textos literários, enigmas, caça-palavras e outros. Também vale ressaltar que o LD busca uma interdisciplinaridade como destaca Santos em entrevista cedida:

O projeto Folhas ¹⁴era um professor que preparava uma boa aula, uma aula bacana, que publicasse isso no nosso portal. A partir disso daí nós fizemos livro didático de todas as disciplinas, e começamos a fazer a mesma coisa com o ER. Então, cada capítulo é uma aula, se você olhar aqui, é gente de sala de aula, não só da SEED e não só da ASSINTEC, estavam em sala de aula, e fizeram suas aulas buscando historiadores, geógrafos. Porém, uma das obrigações dos Folhas, para serem publicados eram relações interdisciplinares, então cada conteúdo tem que ter relação com História, Geografia, ou com Português, ou com Matemática, ou com Literatura. (entrevista 21/11/2019).

Por tratar-se de um LD de ER produzido por uma associação inter-religiosa, em nossa entrevista questionamos sobre a participação de grupos religiosos no processo de produção do material. Como resposta obtivemos uma afirmativa, que destaca que líderes religiosos de diversas organizações religiosas participaram da elaboração do material prestando assessoria para a ASSINTEC:

¹³ Ressaltamos que o LD não apresenta as atividades como obrigatórias, apenas as apresenta de forma pronta, cabendo ao professor escolher utiliza-las ou não.

¹⁴ O projeto folhas foi desenvolvido durante a gestão do governador Roberto Requião, e que pretendia trazer o protagonismo do professor como produtor de conhecimento, evidenciando que não apenas a academia possuía esse papel. Sendo assim, os professores organizavam aulas e atividades e compartilhavam essas aulas e atividades pelo site do projeto. Posteriormente essas atividades e aulas foram reorganizadas dando origem aos Livros Didáticos Públicos do Estado do paraná. No caso do LD de ER “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa”, as atividades e aulas do Projeto Folhas foram incluídas na elaboração do LD.

12 – Algum grupo, ou entidade religiosa participou da elaboração dos LD de ER?

R: Grupo específico não, mas nós procuramos contemplar a diversidade religiosa brasileira. O material foi feito por professores, o material foi compilado por pesquisadores. Vou te dar um exemplo, você pega livros que dizem assim: 'o movimento Hare Krishna é uma religião hindu, politeísta'. Ai, os próprios Krishinas nos disseram: 'nós não somos politeístas, por que todas as deidades que nós cultuamos vem de um só, para nós Deus é um só, que é o Krishna'. Mas nos livros chamam eles de politeístas. Então nós tivemos a assessoria das religiões. O próprio Gamal: 'Nossa Senhora, Virgem Maria é muito importante no islamismo", então tem o papel da mulher no Islã. O católico, o umbandista: 'nós não somos uma religião de matriz africana, nós somos uma religião brasileira sincrética', o candomblé é de matriz africana. Então, foram professores que produziram o material, ouvindo a sociedade civil organizada, que são as organizações religiosas. (entrevista 21/11/2019).

No anexo do LD estão disponíveis também depoimentos dos líderes religiosos das mais variadas tradições religiosas, apresentando seu ponto de vista e sobre a religião a qual seguem. Em suma são representantes das organizações religiosas de Curitiba.

A partir da apresentação do processo de produção dos LD analisados procuramos demonstrar a função referencial do LD, o qual segue um currículo específico. Nos preocupamos agora em analisar os conteúdos de LD, buscando compreender quais valores ideológicos estão presente no LD.

2.2.2 Os Conteúdos Propostos

Como dito anteriormente, o LD é pode ser entendido como um repositório de conteúdos e métodos pedagógicos. Analisando dessa forma, devemos perceber também o LD como um objeto que transcreve o currículo de referência. Exemplificando: o Estado elabora o currículo utilizando para isso teóricos e intelectuais da academia visando legitimar seu poder regulador. Após a elaboração do currículo, é necessário traduzir os conteúdos que foram elaborados no currículo para o LD. Sendo assim, o LD assume essa função referencial, como define Choppin (2004, p. 553):

Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

Como salientamos, além dessa função referencial, o LD ainda permite ser analisado como um veículo portador de uma ideologia e de um sistema de valores de uma determinada época e de um determinado valor cultural, como destaca Bittencourt (2008, p. 302): “juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”. Choppin (2004, p. 553) também possui uma importante visão sobre essa função do LD, a qual ele denomina de função ideológica e cultural. Segundo o autor:

Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

Bittencourt (2008, p. 305), ainda nos apresenta que os LD podem ser analisados sob o prisma de identificar como estereótipos e preconceitos são perpetuados ou desconstruídos. Segundo a autora:

Os discursos nos textos didáticos também têm sido analisados, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos. No caso das populações indígenas, os educadores e antropólogos têm-se preocupado com a permanência de visões deformadoras e incompletas sobre esses povos. Algumas de suas análises identificam a ausência de estudos sobre a história indígena, situação que dificulta igualmente mudanças na produção didática. As populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação de mão-de-obra escrava africana, embora em alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desses povos. Os índios, mesmo em obras mais críticas, são apresentados em seus aspectos gerais, com análises mais estruturais empenhadas em rebater as teorias raciais que buscavam culpa-los pela herança deixada ao povo brasileiro, a saber, a ‘índole avessa ao trabalho produtivo’.

A partir desses apontamentos, procuramos analisar os dois LD produzidos pelo Estado do Paraná para a disciplina de ER. Nossa proposta é analisar os a estrutura dos conteúdos e os objetivos de cada um deles. Não vamos nesse momento nos ater as especificidades de cada conteúdo proposto, apenas apresentar as propostas dos mesmos.

O LD “O Sagrado no Ensino Religioso” procura apresentar uma divisão de conteúdos semelhante ao seu currículo de referência, as DCE. Dessa forma, o LD é

divido em oito unidades, sendo elas: Unidade I: Respeito à Diversidade Religiosa; Unidade II: Lugares Sagrados; Unidade III: Textos Orais e Escritos – Sagrados; Unidade IV: Organizações Religiosas; Unidade V: Universo Simbólico Religioso; Unidade VI: Ritos; Unidade VII: Festas Religiosas; Unidade VIII: Vida e Morte. Em cada uma dessas unidades existe uma subdivisão para um tópico denominado “Encaminhamento Metodológico”, onde são propostas atividades relacionadas a unidade em questão. O LD ainda apresenta, em sua Organização Teórico-Metodológica um resumo de cada uma das unidades:

A primeira unidade temática abordada é o **Respeito à Diversidade Religiosa**, ou seja, os meios pelos quais a legislação vigente pretende assegurar a liberdade religiosa, por exemplo, o direito de professar a fé e a liberdade de opinião e expressão ou o direito à liberdade de se reunir em torno de um objeto sagrado. A segunda, **Lugares Sagrados**, ou seja, porque esse ou aquele espaço adquire um significado sagrado, religioso, para os grupos, como, por exemplo, os lugares da natureza como rios, montanhas, etc., ou lugares construídos como cidades sagradas, sinagogas, etc. A terceira, **Textos Sagrados Orais e Escritos**, busca apresentar como as tradições religiosas preservam a mensagem divina ou como as tradições guardam e transmitem de forma oral ou escrita esses textos sagrados, utilizando-se de cantos, narrativas, poemas etc. A quarta unidade, **Organizações Religiosas**, problematizando as religiões a partir das estruturas hierárquicas.

Na quinta unidade, se constitui do **Universo Simbólico Religioso**, ou seja, do conjunto de expressões comunicantes de significados, formados por sons, formas e gestos, entre outros. Este universo permeia e sustenta a formação de ritos, mitos e a vida cotidiana das pessoas. A sexta unidade do caderno é composta pelos **Ritos**, ou melhor, as práticas celebrativas das diferentes tradições/manifestações religiosas, como, por exemplo, os ritos de passagem, de batismo, de casamentos, etc. A sétima unidade trata das **Festas Religiosas**, que são eventos organizados com objetivos próprios, como, por exemplo, as festas juninas, as festas de casamento, do ano novo, entre outras. A última unidade temática possui como tema **Vida e Morte**. Essa unidade aborda as respostas elaboradas pelas tradições religiosas para explicar a vida, a morte, a possibilidade de vida além morte, o niilismo, a reencarnação, a ressurreição e a ancestralidade. (PARANÁ, 2008, p. 11).

Além disso, o LD apresenta o mesmo organograma citado na figura 2, que demonstra que o Sagrado é o objeto de estudo norteador do LD, seguindo os pressupostos das DCE. O LD ainda apresenta no início de cada unidade, uma ilustração (fotografia ou desenhos) seguido de uma frase ou citação de personalidades importantes ou de documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como pode ser observada na Figura 3.

Também procuramos analisar quais religiões são abordadas no LD em questão, procurando identificar em cada unidade quais religiões são estudadas. Dessa forma, procuramos excluir as citações de religiões, como por exemplo nessa passagem: “Jerusalém também se configura nos moldes de uma cidade sagrada,

como também a cidade inca, construída com pedras, denominada Machu Picchu (Peru), entre outras.” (PARANÁ, 2008, p. 31). Essa exclusão se deu para que possamos compreender quais tradições religiosas são sistematicamente estudadas no LD. Dessa forma organizamos o Quadro 1, a fim de identificar quais tradições religiosas estão presentes no LD.

Quadro 3: Religiões por unidade do LD O Sagrado no Ensino Religioso

Unidade	Religiões Estudadas
1 Respeito a Diversidade Religiosa	1.1 A Diversidade Cultural; 1.2 Declaração Universal dos Direitos Humanos; 1.3 Encaminhamento Metodológico: Cristianismo; Religiões afro-brasileiras;
2 Lugares Sagrados	2.0: Tradições religiosa indígenas brasileiras; Cristianismo; Candomblé; Hinduísmo 2.1 Encaminhamento Metodológico: Tradições religiosas indígenas brasileiras; Candomblé; Hinduísmo;
3 Textos Sagrados e Escritos-Sagrados	3.0 Tradições religiosas indígenas australianas (aborígenes); Islã; Budismo; Hinduísmo; Cristianismo; Taoísmo; Judaísmo; Espiritismo; Fé Bahá'í; Candomblé; Umbanda; 3.1 Encaminhamento Metodológico: Hinduísmo; Budismo; Judaísmo; Taoísmo; Cristianismo; Islã.
4 Organizações Religiosas	4.0 Islã; Budismo; Judaísmo; Espiritismo; Taoísmo; Tradições religiosas indígenas brasileiras; Candomblé; Umbanda; Xintoísmo; Cristianismo; Fé Bahá'í; Hinduísmo; Jainismo; 4.1 Encaminhamento Metodológico: Hinduísmo; Budismo; Judaísmo; Cristianismo; Islã; Tradições afro-brasileiras.
5 Universo Simbólico Religioso	5.0: Wicca; Budismo; Judaísmo; Cristianismo. 5.1 Encaminhamento Metodológico: Tradições religiosas indígenas brasileiras; Islã; Cristianismo; Judaísmo; Hinduísmo; Taoísmo; Xintoísmo; Umbanda.
6 Ritos	6.0: 6.1 Princípios Organizativos: 6.2 Tipologia dos Ritos: 6.3: Ritos de Passagem: Tradições religiosas indígenas brasileiras; Budismo; Judaísmo; Cristianismo; 6.4 Encaminhamento Metodológico:
7 Festas Religiosas	7.0: Tradições religiosas africanas; Tradições religiosas indígenas brasileiras; Tradições religiosas indígenas da América do Sul; Budismo; Hinduísmo; Judaísmo; Tradições religiosas afro-brasileiras; Islã; Cristianismo. 7.1 Encaminhamento Metodológico:
8 Vida e Morte	8.0: Hinduísmo; Tradições religiosas africanas; Tradições religiosas indígenas brasileiras; Wicca; Cristianismo; 8.1 Encaminhamento Metodológico:

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **O Sagrado no Ensino Religioso**. Curitiba: MEMVAVMEM, 2008.

Figura 3: capa da Unidade I (O Sagrado no Ensino Religioso)



Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **O Sagrado no Ensino Religioso**. Curitiba: MEMVAVMEM, 2008, p. 17.

Percebe-se pelo Quadro 1 que a algumas tradições religiosas são abordadas em todas as unidades – com exceção da Unidade I, que não aborda nenhuma tradição religiosa, atendo-se à uma análise da Declaração Universal dos Direitos Humanos – e outras não. Dessa forma cabe o questionamento: qual o critério para abordar essas tradições em diferentes unidades do LD? Esse critério não se aplica as demais tradições religiosas? Se não se aplica, por qual motivo? E caso se aplique, o que impede das demais tradições religiosas serem excluídas?

Esses questionamentos tornam-se imperativos na medida em que percebemos uma presença marcante de algumas tradições religiosas em detrimento de outras.

No LD “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa”, a estrutura organizacional dos capítulos segue semelhante à do LD anterior. Contudo, nota-se uma diferença. A Unidade I, que aborda a o “Respeito à Diversidade Religiosa” foi excluído desse material, e no lugar incluído o capítulo denominado “Temporalidade Sagrada”. Dessa forma, o LD segue uma estrutura ainda mais semelhante aos currículos norteadores do material, seguindo uma estrutura de oito capítulos: Capítulo 1: Organizações Religiosas; Capítulo 2: Lugares Sagrados; Capítulo 3: Textos Sagrados; Capítulo 4: Símbolos Religiosos; Capítulo 5: Temporalidade Sagrada;

Capítulo 6: Festas Religiosas; Capítulo 7: Ritos; Capítulo 8: Vida e Morte. Os capítulos são subdivididos, apresentando no decorrer do capítulo atividades prontas para serem trabalhadas pelo professor. Ainda no fim de cada sub capítulo são apresentadas as bibliografias utilizadas. O Material em sua introdução apresenta o mesmo organograma disposto na DCE e citado na Figura 2, seguindo mesmo modelo do LD anteriormente analisado. Além disso, o LD apresenta em sua introdução um breve resumo dos conteúdos abordados em cada capítulo:

Assim, o primeiro capítulo **Organizações religiosas**, contém quatro unidades: **O líder nas organizações religiosas; As diferentes organizações religiosas; O legado das religiões afro-brasileiras; O sagrado feminino nas religiões.** O intuito desta sequência é levar o aluno ao entendimento de como se estruturam e organizam as tradições religiosas. O segundo capítulo, **Lugares sagrados**, está dividido em três unidades: **Lugares sagrados; Espaços construídos para o encontro com o sagrado; O sagrado na arquitetura.** O intuito desta sequência é levar o aluno ao entendimento de como os lugares se tornam sagrados, qual a importância desses lugares para as tradições religiosas e suas características básicas.

No terceiro capítulo, **Textos sagrados** foi dividido em três unidades: **Mitos de origem: onde a vida começa?; Os textos sagrados e os mitos; Os diferentes textos sagrados escritos** - que buscam apresentar suas características diferenciadas, preceitos doutrinários e forma de manutenção e preservação da tradição religiosa.

O quarto capítulo, **Símbolos religiosos**, dividido em três unidades: **Os símbolos comunicam; O fogo como símbolo sagrado; A água como símbolo sagrado.** O objetivo deste capítulo é desenvolver o conhecimento de como os símbolos são carregados de expressões sagradas e possuem papel relevante na relação com os outros elementos da tradição religiosa.

O quinto capítulo, **Temporalidade Sagrada**, está dividido em duas unidades: **Temporalidade Sagrada: Tempo sagrado e tempo profano; Tempo sagrado e os calendários.**

Este capítulo desenvolve o conceito de temporalidade nas tradições religiosas, ou seja, como se dá a relação do tempo e espaço nas singularidades de cada crença.

O sexto capítulo, **Festas Religiosas**, foi dividido em duas unidades: **Festas sagradas; Festas e peregrinação.** Que possuem a função de unir os elos da comunidade e comemorar momentos importantes para a organização religiosa.

O sétimo capítulo, **Ritos**, está dividido em três unidades: **Rituais nas tradições religiosas; Vivenciando os ritos; Os diferentes rituais.** Com este capítulo queremos apresentar os diversos tipos de ritos e seus rituais, definindo suas funções e objetivos dentro da vida religiosa de cada tradição.

O oitavo capítulo, chamado de **Vida e morte**, subdivide-se em três unidades: **Origem da vida segundo algumas tradições religiosas; As diversas formas de ver a morte; As diversas formas de entender a vida e morte.**

Este capítulo possui o intuito de explicar como algumas tradições religiosas concebem o conceito de vida e de morte e de que forma lidam com essa questão existencial. (PARANÁ, 2013, p. 14, grifo do autor).

No início de cada capítulo é apresentado uma breve descrição do capítulo, e sua vinculação com o currículo de referência, além de apresentar os sub capítulos e os objetivos do capítulo, como pode ser identificado na figura 4.

Ao analisarmos as tradições religiosas do LD em seus capítulos, seguimos o mesmo processo de análise do LD anterior, excluído quando uma tradição religiosa é apenas brevemente citada e nos atendo aos estudos esquematizados das tradições religiosas. Dessa forma obtemos o seguinte quadro:

Quadro 4: Religiões por unidade do LD Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa

Capítulo:	Religiões estudadas:
Organizações Religiosas.	1: O Líder nas Organizações Religiosas - Candomblé e Umbanda; Hinduísmo; Judaísmo; Islã; Budismo; Confucionismo; Espiritismo; Cristianismo. 2: As Diferentes Organizações Religiosas - Animismo; Budismo; Cristianismo; Fé Bahá'í; Hinduísmo; Islã; Judaísmo. 3: O Legado das Religiões Afro-Brasileiras - Candomblé e Umbanda; 4: O Sagrado Feminino nas Religiões - Cristianismo; Gnosticismo; Espiritismo; Islã; Hinduísmo;
Lugares Sagrados.	1: Lugares Sagrados – Politeísmo Egípcio; Politeísmo Grego; Islã; Judaísmo; Cristianismo; Candomblé; Hinduísmo; Religiões indígenas brasileiras; 2: Espaços Construídos Para o Encontro com o Sagrado – Cristianismo; Budismo; Islã; 3: O Sagrado na Arquitetura – Fé Bahá'í; Cristianismo; Candomblé; Islã; Budismo;
Textos Sagrados.	1: Mitos de Origem: Onde a Vida Começa? – Cristianismo; Religiões Africanas (yorubá); Hinduísmo; Religiões indígenas brasileiras; 2: Os Textos Sagrados e os Mitos – Politeísmo Egípcio; Budismo; Politeísmo Babilônico; Islã; Cristianismo. 3: Os Diferentes Textos Sagrados Escritos – Hinduísmo; Judaísmo; Islã; Cristianismo; Espiritismo; Budismo; Taoísmo; Mórmons;
Símbolos Religiosos.	1: Os Símbolos Comunicam – Cristianismo; Umbanda; Judaísmo; Budismo; Hinduísmo; Taoísmo; 2: Fogo como Símbolo Sagrado – Religiões Indígenas brasileiras; Hinduísmo; Islã; Judaísmo; Cristianismo; Zoroastrismo; 3: A Água como Símbolo Sagrado – Hinduísmo; Islamismo; Candomblé; Umbanda; Cristianismo; Politeísmo Sumério; Politeísmo Greco-romano;
Temporalidade Sagrada.	1: Temporalidade Sagrada: Tempo Sagrado e Tempo Profano – Religiões indígenas brasileiras; Judaísmo; Budismo; 2: Tempo Sagrado e os Calendários – Cristianismo; Islã; Politeísmo Maia;
Festas Religiosas.	1: Festas Sagradas – Hinduísmo; Religiões indígenas brasileiras; Candomblé; Cristianismo; Budismo. 2: Festas e Peregrinação – Cristianismo; Judaísmo; Islã;
Ritos.	1: Rituais nas Tradições Religiosas – Religiões indígenas brasileiras; Cristianismo; Judaísmo. 2: Vivenciando os Ritos – Religiões indígenas brasileiras; Candomblé e Umbanda; 3: Os Diferentes Rituais – Totemismo; Animismo; Hinduísmo; Xamanismo;
Vida e Morte.	1: A Origem da Vida Segundo Algumas Tradições Religiosas – Religiões indígenas brasileiras; 2: As Diversas Formas de Ver a Morte – 3: As Diversas Formas de Entender a Vida e Morte – Budismo; Espiritismo; Islã; Judaísmo; Cristianismo; Candomblé e Umbanda; Hinduísmo; Religiões indígenas brasileiras;

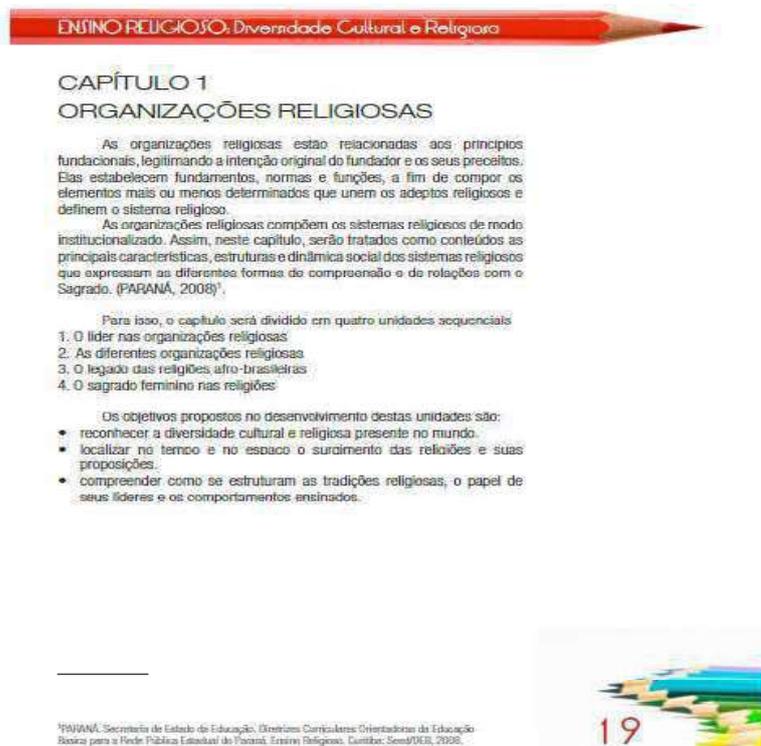
Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa**. Curitiba: ASSINTEC, 2013.

Ao observar os dois quadros, percebemos que algumas características notadas no primeiro LD se mantem, como por exemplo algumas tradições religiosas serem

abordadas em todos os capítulos e outras não. É interessante notar o intervalo de tempo de um LD para o outro. A diferença de cinco anos que separam as produções poderiam ter modificado essa estrutura organizacional, contudo, observamos que essa se mantém, então algumas questões podem ser lançadas para tentarmos compreender melhor essas características dos LD: por que a estrutura organizacional dos capítulos, ao que se refere as tradições religiosas trabalhadas em cada capítulo foi pouco alterada? As tradições religiosas que eram preponderantes nos LD produzido pelo Estado do Paraná em 2008 serviram de base para estruturar o LD de 2013? Se sim, foram feitas considerações para trazer uma maior representatividade das religiões no LD?

Essas questões, em primeira instância servem para problematizarmos as questões de permanências e rupturas presentes nos LD, podendo perceber como o LD aborda as diferentes tradições religiosas. Podemos, por exemplo, perceber que no LD de 2013 foi criado um sub capítulo específico para abordar as tradições afro-brasileiras, o que não se via no LD anterior. Ou seja, algumas modificações quanto ao conteúdos ocorreram, então as questões colocadas anteriormente servem para elucidar essas mudanças nos LD.

Figura 4 – Capa do Capítulo 1 (Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa)



Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa**. Curitiba: ASSINTEC, 2013, p. 19.

2.2.3 Os Conteúdos Históricos

No tópico 2.1.2 abordamos sobre a possibilidade de conceitos de História serem trabalhados na disciplina de ER. Tal proposta surgiu do fato de professor de História poderem lecionar na disciplina de ER, mesmo sem uma habilitação prévia para tal. Em nossa entrevista com Elói Corrêa dos Santos, questionamos sobre a possibilidade de professores da área das Ciências Humanas em lecionar na disciplina de ER:

9 - os professores da área das Ciências Humanas possuem uma prevalência para lecionar ER?

A própria formação deles já desconstrói muito do fundamentalismo religioso. Mas ninguém tem que abrir mão da própria religião, não é disto que se trata, você mantém a sua religião, mas quando se entra em sala de aula você é um profissional, e como tal, eu fui convencido, eu sou professor de Filosofia e estudei Nietzsche, que é um filósofo crítico das religiões, de 'Deus esta morto', uma frase dele, para ele os homens criaram as religiões, mas eu entendi nas formações da ASSINTEC, que a escola pública tem um dever social, de acabar com o bullying, com o fanatismo religioso, que entendam que o espaço é público, o Brasil não passou por uma revolução republicana, nós temos interferência da bancada evangélica em todas as áreas da política de economia, o ER é um espaço privilegiado para desconstruir a ideia de uma religião hegemônica, discutirmos o que é República, e Estado laico, e com isso, trabalhar o respeito a diversidade cultural, a partir dos conhecimentos do fenômeno religioso. (entrevista cedida 21/11/2019).

Procuramos nesse momento, apontar como os conceitos de tempo e espaço são trabalhados nos LD analisados. Nesse momento nos preocupamos em apresentar esses conceitos sendo abordados no LD, uma perspectiva histórica para abordá-los já foi apresentada anteriormente (ver 2.1.2). Salientamos ainda que procuramos apresentar apenas esses dois conceitos pois o foco de nossa pesquisa não é um detalhamento dos conteúdos e conceitos históricos nos LD e nos currículos da disciplina de ER para o Estado do Paraná, apenas apresentar que eles existem, e estão presentes nos LD. Sendo assim, destacamos que existem outros conceitos e conteúdos da disciplina de História presentes nos LD, que podem ser abordados e analisados em outro momento.

Dito isso, analisamos o primeiro LD, produzido em 2006 e intitulado "O Sagrado no Ensino Religioso". Como visto anteriormente, um dos conteúdos básico para a disciplina de ER, no 7º ano, refere-se à Temporalidade Sagrada, contudo, neste LD não existe uma unidade específica para esse conteúdo básico, apenas na unidade seis, intitulada "Ritos", são abordadas diferentes formas de ritos religiosos,

destacando uma correlação com o tempo sagrado. Nesse aspecto, o LD apresenta a seguinte definição para ritos:

É possível, resumidamente, afirmar que o rito é uma seqüência temporal de ações, compostos por diversas partes (ritemas), como um rito de iniciação, que traz em si provas, purificação, sacrifícios, entre outros ritemas. Como estrutura dos papéis a desempenhar, há diversos atores (participantes, oficiantes, espectadores, poderes evocados, etc.). Como estrutura teológica, o rito comporta os valores, comportamentos e hábitos éticos para sua eficácia e realização. Como meio simbólico, o rito comporta a transformação de locais e objetos em imagens, que darão sentido aos atos que, com a sensibilidade, transformar-se-ão nos objetos da realidade sagrada ao qual se referem. Como sistema de comunicação, a estrutura do rito comporta as mensagens e sinais transmitidos através de códigos previamente estabelecidos, sobre o significado de cada um dos objetos presentes. (PARANÁ, 2006, p. 82).

O rito religioso então é entendido como uma seqüência de partes interligadas, que ocorrem durante um determinado tempo, criando uma ligação intrínseca com o sagrado. Além disso, são apresentadas diferentes formas de ritos (ritos apotropaicos; ritos eliminatórios, ritos de purificação; ritos de repetição do drama divino; ritos de transmissão de força sagrada; ritos ligados ao ciclo da vida; ritos de fundo sociocultural e religioso¹⁵; ritos com conotação mística). E ainda se atém com mais detalhamento sobre os ritos de passagem, definindo-o como:

O rito de passagem também remete, como nas mudanças dos ciclos vitais (infância – adolescência; adolescência – vida adulta; vida – morte), a uma mudança de estado de consciência. Essa transformação, de estado de espírito, que pode vir naturalmente, igualmente pode ser incutida pela vontade, quando se tratar da necessidade do indivíduo, pelo menos momentaneamente, deixar de priorizar o plano material da existência para se postar perante a espiritualidade, como à sua sensibilidade de fé perante o Sagrado. (PARANÁ, 2006, p. 84).

Nesse aspecto, o LD apresenta uma concepção contemporânea de rito, além de apresentar uma correlação com “ritos” civis, como por exemplo:

Passeatas políticas, manifestações, principalmente o carnaval, são também considerados como rituais. Tais momentos ritualísticos representam a convivência com uma espécie de tempo sagrado, para a qual houve uma preparação especial, onde mais nada importa, nem antes nem depois. (PARANÁ, 2006, p. 90).

Como encaminhamento metodológico para a unidade, solicita que o professor apresente os ritos como um importante meio para compreensão das manifestações do sagrado. Para isso, o LD apresenta a seguinte proposta de atividade para a unidade:

¹⁵ Nesse rito em específico, o LD apresenta a seguinte definição: “incluem os ritos de gracejo e rebelião. São tentativas de se ridicularizar, contestar, a sociedade e suas condutas culturais e tradições. Funcionam como antítese, como num processo dialético histórico-crítico, ao estado das coisas instituído (tese, o que se afirma como verdadeiro).” (PARANÁ, 2006, p. 84).

Para introduzir a compreensão dos Ritos, sugere-se iniciar por uma linha do tempo refazendo na história dos educandos os momentos em que a vida deles foi marcada por ritos: o casamento dos pais, o batizado, os aniversários, enterros, entrada na escola... Depois desta atividade o professor poderá aprofundar a reflexão em torno dos ritos religiosos, procurando compreender os símbolos e gestos utilizados nestes momentos, isto é, a linguagem que representam.

Com tais informações seria possível construir textos coletivos sobre os ritos religiosos que marcam a vida dos educandos da turma ou, então, organizar uma exposição de quadros desenhados pelos estudantes para explicitar a presença dos ritos no cotidiano das comunidades.

Uma outra atividade poderia ser catalogar, por exemplo, as diferentes formas de como são organizados os batizados ou os casamentos ou outro rito apresentado na turma nas diferentes tradições religiosas. (PARANÁ, 2006, p. 91).

No LD produzido em 2012, intitulado “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa”, o conceito de tempo é abordado no capítulo cinco “temporalidade Sagrada”. O capítulo é subdividido em duas unidades principais: “Temporalidade sagrada: tempo sagrado e tempo profano” e “Tempo sagrado e os calendários”. Na parte introdutória do capítulo, o LD define os objetivos propostos para o capítulo, sendo eles:

Os objetivos propostos no desenvolvimento destas unidades são:
reconhecer a diferença entre tempo sagrado e tempo profano;
compreender a importância e estruturação da temporalidade sagrada para as tradições religiosas;
identificar as datas importantes para as diversas tradições religiosas.
(PARANÁ, 2013, p. 168).

A partir desses objetivos, a primeira unidade do capítulo (Temporalidade sagrada: tempo sagrado e tempo profano) procura analisar duas formas de tempo principais, o tempo sagrado e o tempo profano. Para isso define o tempo sagrado como sendo um tempo mítico e primordial, que remete-se a origem do sagrado, e revivido através dos ritos de cada tradição, sendo assim, o tempo sagrado é particular de cada cultura:

O tempo sagrado é o momento memorável da criação ou origem, o homem religioso procura nas festas e rituais religiosos atualizar o pacto da criação. A atualização do ritual do tempo primeiro é a base de todo calendário sagrado. Essa festa não é a comemoração de um evento mítico, mas a sua reatualização, visto que o tempo sagrado é o instante prodigioso em que uma realidade foi criada, em que ela se manifestou pela primeira vez, plenamente.
[...]

Assim, cada cultura possui uma maneira própria de explicar o tempo da criação como de reafirmar esse pacto entre as pessoas e os Deuses por meio de seus rituais e festas próprias de sua cultura. Mas também existe a concepção linear e progressiva de tempo (oposta à repetição cíclica que é típica das religiões orientais), que é própria das chamadas religiões históricas - Judaísmo, Cristianismo, Islamismo, e que afirmam a intervenção

de Deus na história, num acontecimento único, tendo como objetivo a salvação. (PARANÁ, 2013, p. 170).

Diferente da abordagem sobre tempo sagrado, ao explicitar o tempo profano, o LD é mais conciso, e apresenta uma breve definição para esse tema. Em linhas gerais, o tempo profano é descrito como todo o tempo que não está diretamente ligado ao tempo sagrado, ou melhor, o tempo profano estaria ligado ao tempo vivido:

Toda a relação temporal ligada ao cotidiano, às coisas do mundo vivido, pode ser considerada como a Temporalidade Profana. Podemos citar como exemplo o tempo histórico, que é marcado por continuidades e descontinuidades. Contudo, existem definições sobre o tempo geológico, tempo psicológico, tempo físico e também cronológico que são considerados Tempo Profano. (PARANÁ, 2013, p. 171).

O LD ainda apresenta algumas tradições religiosas para ilustrar o tempo sagrado, como por exemplo: temporalidade indígena; temporalidade judaica; temporalidade budista. Essas tradições religiosas não são estudadas em profundidade no capítulo, apenas o como abordam a temporalidade sagrada em suas tradições.

Na segunda unidade do capítulo (Tempo sagrado e os calendários), são abordadas diferentes concepções de calendários. O LD apresenta uma correlação entre a temporalidade sagrada e os calendários, utilizados inicialmente como um meio de celebração dos ritos religiosos, como por exemplo os ritos de passagem e a virada do ano:

As tradições religiosas geralmente têm datas importantes comemoradas nas festas. Muitas comemorações estão narradas nos seus textos sagrados, o que evidencia a importância da temporalidade nas mais diversas tradições religiosas.

A temporalidade sagrada se manifesta, também, no calendário que se remete aos ritos e as festas. Outra maneira de estudar o tema é através dos diversos mitos da criação, onde encontramos uma das formas de entender a origem das coisas. Podemos citar como exemplo o mito da criação Judaico-cristã e o mito da criação de origem africana.

A temporalidade pode ser percebida e comemorada também, através dos ritos de passagem ligados ao ciclo vital que são realizados no nascimento, nos momentos importantes da vida e morte de lideranças e fundadores das tradições religiosas. Também são celebradas as passagens das estações, a virada de ano, a colheita, o plantio, entre outros momentos. (PARANÁ, 2013, p. 176).

Para exemplificação do conteúdo, o LD apresenta como exemplos de calendários: calendário – sistema de medição do tempo; calendário maia; tempo litúrgico católico; o calendário muçulmano; o calendário chinês.

Como vimos anteriormente, o conceito de tempo é um dos conceitos mais importantes para o historiador e para o professor de história. Nas análises de Bittencourt (2008), percebemos as possibilidades de concepção de tempo. Sendo assim, a concepção de tempo adotada pelos LD apresentados corresponde, em linhas gerais, em duas concepções de tempo principais. A primeira refere-se ao tempo sagrado, um tempo mítico, que possui uma variedade de ritos e sacralidades que liga o homem ao divino. E o tempo profano, que, de certa forma seria todas as outras formas de tempo que existem (tempo histórico, tempo biológico, tempo geológico, tempo social etc.).

Essas concepções de tempo criam uma dicotomia, onde existem apenas duas formas de se perceber o tempo. Partindo de uma análise histórica, como vimos anteriormente, o tempo também pode ser analisado dentro de uma perspectiva histórica, analisando não apenas o tempo profano e sagrado, mas suas dimensões sociais, correlatas a vida humana.

Para a abordagem sobre o espaço, a unidade dois, intitulada “Lugares Sagrados”, no LD “O Sagrado no Ensino Religioso”, aborda algumas características gerais de lugares sagrados. O LD apresenta o “lugar sagrado” como um espaço onde se dá uma manifestação do sagrado, sendo essa variável e plural, podendo assumir diferentes forma – uma construção (templo religioso, uma casa, um túmulo, um monumento) ou locais da natureza (um rio, uma montanha, um vulcão). Ou seja, o local do sagrado é entendido como uma manifestação sagrado, cultuada por indivíduos de diferentes tradições religiosas.

Para tanto, pode-se observar que muitas pessoas, de diferentes religiões, estabelecem lugares como sagrados. Sendo o sagrado reconhecido em suas manifestações, os lugares onde esta manifestação se deu ou se dá é considerado como um lugar especial, um lugar de profunda e intensa emanção espiritual ou, ainda, pode compreender um lugar onde o indivíduo realiza práticas de cunho religioso e busca o desenvolvimento de sua espiritualidade. Certas culturas religiosas, tais como, por exemplo, as indígenas, têm uma relação cotidiana com o que é sagrado. Já para outras tradições religiosas, o sagrado está em oposição ao profano. Tem-se aqui uma relação de opostos. O cristianismo, por exemplo, é uma religião que aponta constantemente para a existência de polaridades: Deus e diabo, lugares sagrados e lugares profanos, santidade e pecado, etc.

Há muitas possibilidades de compreensão e de classificação dos lugares sagrados. De maneira sintética, pode-se dizer que se dividem em: lugares construídos pelo ser humano e lugares da natureza. Todas as casas de reza da população indígena, igrejas dos cristãos, mesquitas islâmicas, sinagogas dos judeus, terreiros de candomblé e umbanda, Ashrams e templos hinduístas, entre outros, são exemplos de lugares sagrados construídos pela mão humana. (PARANÁ, 2006, p. 30)

No LD produzido em 2013 (Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa), o conceito de espaço é abordado no segundo capítulo (Lugares Sagrados). O capítulo em questão é dividido em três unidades, sendo elas: Lugares Sagrados; Espaços construídos para o encontro com o sagrado; O Sagrado na Arquitetura. E ainda estabelece os seguintes objetivos para o capítulo:

Os objetivos propostos no desenvolvimento destas unidades são:
compreender a relação entre os lugares sagrados das diferentes tradições religiosas e os acontecimentos históricos;
reconhecer os lugares sagrados da natureza e os construídos pela humanidade;
identificar a história, características e função dos lugares sagrados.
(PARANÁ, 2013, p. 66).

A partir desses objetivos o LD explana sobre a concepção de lugares sagrados. Assim como no LD anterior, o lugar sagrado no LD de 2013 é entendido com uma manifestação do sagrado, onde os indivíduos buscam uma identificação e valorização do local.

Lugar pode ser um espaço que se torna familiar para o sujeito, é o local onde ocorrem as relações do dia a dia. Construimos nosso entendimento de lugar na relação de afetividade, identidade, onde o particular e histórico acontece. Por outro lado, espaço pode ser qualquer local, independente de identificação ou familiaridade, é qualquer porção da superfície terrestre. No espaço estamos vulneráveis, no lugar nos sentimos acolhidos e sentimos que podemos fazer parte.
O que torna um lugar sagrado é a identificação e o valor atribuído a ele. Muitas vezes é entendido como sagrado o local em que nasceu ou morreu um determinado líder religioso, onde foram construídos templos de adoração, igrejas, cemitérios, catacumbas, criptas ou mausoléus, ou seja, o espaço no qual enterramos os mortos, onde se fazem os cultos e rituais em reverência ao divino. (PARANÁ, 2013, p. 67).

Conteúdos relacionados diretamente ao conteúdo de História podem ser observados na abordagem dada aos lugares sagrados no decorrer do capítulo. Destacamos dois momentos específicos. O primeiro refere-se ao subtópico “O lugar sagrado e a arte na religião”. Nesse subtópico são abordados alguns lugares sagrados específicos, sendo eles as pinturas rupestres encontradas em cavernas pré-históricas e as construções arquitetônicas de egípcios e gregos antigos.

Ao realizar essa abordagem, o LD apresenta conteúdos relacionados a disciplina de História, porém, não de uma maneira aprofundada, apenas para ilustração de lugares sagrados. Ainda faz uma abordagem sobre o papel de destaque do Faraó na sociedade egípcia, destacando o processo de mumificação (PARANÁ, 2013, p. 68 – 69 – 70). O segundo momento refere-se ao subtópico “Cidades sagradas

(Hierópolis)”. Nesse subtópico são apresentadas algumas cidades históricas, como a cidade de Meca. O livro faz uma breve descrição sobre as características da origem da cidade:

As cidades sagradas têm, por alguma razão, em sua vida cotidiana, uma forte ligação com o sagrado. Meca, por exemplo, é considerada pelos muçulmanos uma cidade sagrada e, por isso, muito importante para sua religiosidade. Ela é o lugar em que nasceu o profeta *Muhammad* (Maomé). Entretanto, já era considerada sagrada antes do seu nascimento.

Segundo o Corão, escritura sagrada do Islamismo, o devoto muçulmano deve orar cinco vezes ao dia em direção à Meca (salat) e peregrinar até lá, mesmo que através de procuração escrita, caso não tenha recursos. A peregrinação até Meca é chamada *Hajj*. Lá existe uma grande mesquita que abriga em seu interior a Caaba (Cubo). A Caaba é coberta por um manto negro que contém várias inscrições bordadas em ouro. Dentro dela está a pedra sagrada que, segundo conta a tradição, foi enviada do céu como presente a Abraão.

A rocha que era branca, então ficou negra ao absorver os pecados do homem. O muçulmano deve dar sete voltas ao redor da Caaba e depois beijar a pedra sagrada. Os peregrinos também atiram 49 pedras em três pilares que representam o demônio. Todos os peregrinos vestem o mesmo traje, composto de dois pedaços de tecido branco sem costura, um amarrado na cintura e outro colocado sobre o ombro. Essa tradição representa a igualdade dos fiéis aos olhos de Alá. (PARANÁ, 2013, p. 71).

Os aspectos históricos da cidade novamente aparecem sem uma profundidade, apenas para justificar uma narrativa de “lugar sagrado” da cidade. O mesmo ocorre quando a cidade de Jerusalém é analisada. A cidade que é tida como sagrada para as religiões judaica, cristã e islâmica não apresenta um aprofundamento histórico sobre a origem e consolidação das religiões na mesma.

Percebe-se que em ambos os LD analisados, os conteúdos de História são recorrentes, eles aparecem e são trabalhados em ambos os LD. Porém, carecem de uma abordagem mais técnica e profunda. Tendo em vista a demanda de professores que não são oriundos da área das Ciências da Religião, a possibilidade de se trabalhar com conceitos oriundos de outras áreas das Ciências Humanas é pertinente, uma possibilidade de abordagem para os temas de ER. Os conteúdos são abordados nos LD, sem uma grande profundidade, é verdade, porém estão contidos nos LD, sob uma ótica da Ciência da Religião, a ciência de referência do ER, contudo, esses conteúdos podem ser explorados por professores de História que lecionam a disciplina de ER sob uma perspectiva histórica dos conteúdos.

É importante observar nesse momento que a História possui um espaço no ER. Não pretendemos apresentar uma abordagem correta e exata para os professores, apenas que esse espaço existe e pode ser explorado pelos professores.

Partimos então da premissa de que professores de História (e outras disciplinas) podem lecionar a disciplina de ER no Estado do Paraná, mesmo não tendo

formação e cursos de formação continuada que o habilitem para essa função. Dessa forma, o currículo e os LD abrangem conceitos importantes para o professor de História trabalhar conceitos históricos com os alunos. Assim sendo, é importante frisar que não se trata de transgredir o currículo, mas sim, adaptar frente as diversidades propostas pela demanda do ER possibilidades de abordagens que o professor de História pode utilizar para a disciplina.

CAPÍTULO 3

REPRESENTAÇÕES DO ISLÃ NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ER DO PR

Neste capítulo analisamos as representações sobre o Islã veiculadas pelos livros didáticos de ER do Paraná. Mas por que o Islã? Por que não outra religião? Para responder essa questão, apresentamos duas justificativas. A primeira se dá por uma grande defasagem de pesquisas relacionadas ao Islã no ER, e especificamente, relacionadas ao Islã nos LD de ER. Uma segunda justificativa se dá pelo papel de destaque dessa religião. Em pesquisas referentes as diferentes formas de representação do Islã, identificamos alguns pontos de convergência que serão melhores apresentadas posteriormente (3.2).

Para o estudo das representações utilizamos referência as análises de Henri Lefebvre (1983). Os estudos de Lefebvre contribuíram significativamente para uma maior compreensão do conceito de representações, estas que se podem ser entendidas como um processo de construção de um representante que ressignifica um outro ente representado, como nos apresenta Lutfi (1996, p. 86):

O estudo das representações destina-se a entender o processo pelo qual a força do representado se esvai, suplantada por seu representante por meio da representação, e como essa representação distancia-se do vivido e se multiplica, manipulando o *vivido*. As representações interpretam e, ao mesmo tempo, interferem na prática social, fazem parte da vida e dela só se distinguem pela análise.

Como apresenta Lutfi, as representações interpretam e manipulam o mundo vivido, interagindo diretamente na sociedade. Lutfi (1996, p. 88) argumenta que: “o que se representa está presente e ausente, ao mesmo tempo, na representação. Presença e ausência não se excluem, ao contrário, uma é mediada pela outra, uma supõem a outra”. Em outra análise, Almeida Neto (2010, p. 224), nos apresenta que essas representações nascem no interior das sociedades, em seu cotidiano. Conforme argumenta Almeida Neto:

Estas se constituem como resultado das formulações teóricas – o concebido – e das experiências da vida social e prática, no plano individual e coletivo – o vivido. Dessa maneira, as representações apresentam-se como manifestações da relação do concebido com a vivência, emergindo da consciência individual e da correlação com as condições históricas particulares e gerais. São, portanto, fruto do ser individual e social. Assim, entende-se que a representação é inerente ao viver e sua compreensão.

A relação entre o vivido e o concebido são inerentes uma a outra. Contudo, tende-se a acreditar que as representações são meras falsificações da realidade. Para

isso, Lefebvre (1983, p. 62) indica que: “las representaciones no son ni falsas ni verdaderas, sino a la vez falsas o verdaderas: verdaderas como respuestas a problemas 'reales'- y falsas como disimuladoras de las finalidades 'reales'.” Ou seja, as representações não são necessariamente “mentiras”, ou, “ilusões”, ou seja, as representações não devem ser combatidas, desmentidas ou iluminadas, pois estas têm uma proposição própria. As representações devem ser compreendidas então como estas se formam, como se perpetuam e ganham força. Ao analisar as proposições de Lefebvre, Almeida Neto (2010, p. 224) argumenta que: “Lefebvre propõe que aquilo que se representa está presente e ausente na representação, que medeia essas duas ocorrências não excludentes, faces de uma mesma condição em existência mútua.

Ao observar as representações por esse prisma, de que não são necessariamente mentiras ou ilusões, deve-se atentar ao fato de que as mesmas possuem uma relação entre dominação e dominado, como destaca Lutfi (1996, p. 94, grifo do autor):

Não se pode deixar de lado, diz Lefebvre, as condições de vida dos povos, grupos ou classes que as produzem e, embora sejam resultado de uma determinada relação de forças na sociedade, as representações dirigem-se a todos. Representam a imagem de um grupo, povo ou classe mostra, tanto para os outros como para si mesmo. Assim sendo, a representação, como produto de um determinado processo social, está referida à problemática da dominação e da exploração. Os dominantes, através da representação, podem, *sem mentir*, passar uma imagem que perpetua a dominação.

Analisando a importância das representações na contemporaneidade, Lefebvre argumenta que existe uma contradição entre a representação sua abundância e desgaste. Essa contradição é percebida pelo crescente número de representações em nosso cotidiano, e ao mesmo tempo o esgotamento dessas representações e o esforço por renovar as mesmas. Como sugere Lefebvre (1986, p. 26):

La totalidad del mundo moderno contiene una contradicción cada vez más manifiesta entre: a) la abundancia de las representaciones, su utilización desahogada; b) el agotamiento de las representaciones, su desgaste, el esfuerzo por renovarlas y por otra parte el esfuerzo por abolirlas, sea por el más acá (naturaliza, intuición, etcétera), sea por el más allá (metafísica, misticismo, etcétera).

Pensando na contemporaneidade, Lutfi (1996, p. 95, grifo do autor) argumenta que na atualidade as representações ganham uma força inaudita, que se propaga principalmente pela interpretação do mundo por meio das representações redutoras, como argumenta a autora:

O mundo atual, em vez de interpretar a vida como símbolos, figuras e fatos históricos, produz signos e imagens e, principalmente, representações. Representações que simulam a vida e dissimulam as relações concretas. Em vez de contradições, dualidades; em vez de dialética, lógica formal; em vez de movimento, alternativas excludentes. Uma série de pares reaparecem, recriados por essas representações, modificados e despidos de movimento: agora o par *bom e mau* transforma-se em *bom ou mau*, assim como puro ou impuro, masculino ou feminino, amigo ou inimigo, sagrado ou profano, luz ou trevas.

A partir desses pressupostos pode-se em um primeiro momento entender que as representações precisam ser eliminadas, combatidas. Contudo como afirma Lutfi (1996, p. 96): “O papel da teoria crítica das representações, segundo Lefebvre, não é destruí-las, pois não é possível viver e compreender uma situação sem representá-la”. As representações, nesse sentido, são intrínsecas ao nosso cotidiano, manifestam-se de diferentes formas, em diferentes momentos e convivemos com elas. Contudo, o papel da teoria crítica das representações, segundo Lutfi (1996, p. 96), recai em: “expor o poder da representação no mundo contemporâneo, deslindar os mecanismos de sua produção e permanências, e ao fazê-lo anunciar “um pensamento novo e ativo já em marcha”.

A partir dessa reflexão sobre o conceito de representação proposto por Lefebvre, procuramos pautar nossa na análise sobre as representações do Islã nos LD de ER. Diante dessas questões o fio condutor desse capítulo será dado pela necessidade de compreender quais são as representações correntes sobre o Islã nos livros didáticos de ER do Paraná. Antes, contudo cabe a pergunta: como estudos acadêmicos tem analisado como o Islamismo é representado nos livros didáticos?

Três estudos foram utilizados para entendermos como pesquisadores analisaram as representações do Islã nos LD, todos eles de História. Uma refere-se aos estudos realizados por Peled-Elhanan (2019), que analisou LD de História e Geografia produzidos por Israel. Analisamos essa obra em específico para compreender como um País estrangeiro (Israel) aborda a questão de árabes palestino. A segunda pesquisa a ser analisada é de Bertolini (2011), que realizou uma pesquisa em diferentes LD e em diferentes períodos buscando compreender como se constituíram os conteúdos referentes ao Islã e como estes são trabalhados. A terceira pesquisa, de Barchi (2014), analisou duas coleções de LD de História, procurando compreender como se dava a representação do Islã nesses LD.

Optamos por utilizar essas pesquisas por dois motivos principais: o primeiro, tendo em vista a pesquisa de Peled-Elhanan (2019), procuramos compreender um caso diferente e mais extremo do Brasil, o árabe palestino, são representados de forma estereotipada e preconceituosa – apesar de não realizar uma abordagem profunda sobre o Islã, a autora procura apresentar uma grande reflexão sobre a representação dos árabes nos LD de Israel. O segundo motivo refere-se a compreender se os LD de História produzidos no Brasil refletem essa visão descrita por Peled-Elhanan, e como se dá essa realidade nos LD brasileiros. Obviamente compreendemos os limites dessa análise, e não procuramos empreender um esforço de comparação entre as pesquisas, nem de seus resultados, mas sim, compreender se estes possuem alguma verossimilhança.

Outras pesquisas importantes também podem ser analisadas para se ter uma maior compreensão de como o Islã é abordado nos LD em outros países. Destacamos as pesquisas realizadas pela Fundacion ATMAN (2008), que reúne diferentes pesquisas sobre o Islã nos LD de diferentes países da Europa e pesquisas sobre a Europa nos LD de países de maioria muçulmana. O Instituto Georg Eckert também possui importantes projetos sobre o Islã. Em três projetos em andamento (Islã Radical Versus Anti-Islã Radical: Polarização social e ameaças percebidas como fatores impulsionadores para processos de radicalização e co-radicalização em jovens e pós adolescentes; Educação Religiosa Islâmica: negociação, ensino e aquisição de uma nova disciplina; Representações do Islã em livros didáticos), e um projeto concluído, sobre o terrorismo em LD da Alemanha, Índia, Quênia e Estados Unidos. O projeto foi publicado em formato de artigo científico, por Ide (2017), intitulado “Terrorism in the Textbook: a comparative analysis of terrorismo discourses in Germany, India, Kenya and the United States based on scholl textbook.”

A primeira pesquisa a ser analisada, realizada por Peled-Elhanan (2019), intitulada “Ideologia e Propaganda na Educação: a Palestina nos livros didáticos israelenses”, procurou analisar LD de História e Geografia produzidas ou distribuídos pelo Governo de Israel. Ao todo foram analisados dez LD de História e seis LD de Geografia. A pesquisadora fiou-se na investigação semiótica social e na análise multimodal e discursiva, para compreender os discursos e representações dos palestinos nos LD analisados. Inicialmente em sua pesquisa, Peled-Elhannan (2019, p. 29) procurou sintetizar o sistema democrático de Israel, que em suas palavras se define como: “Apesar de Israel propagandear com êxito que seu regime é uma

democracia, ele é frequentemente definido por pesquisadores como uma “etnocracia” ou uma “democracia étnica”. Essa definição de Israel como uma “etnocracia” é importante pois nos ajuda a compreender algumas facetas do sistema educacional do País.

Em relação ao campo educacional, a autora nos explica:

A educação israelense também propaga a ideia de que Israel é uma democracia – a única democracia do Oriente Médio –, ao mesmo tempo que reforça sua existência enquanto uma etnocracia. Em todos os livros escolares, assim como no discurso político e sociocultural, Israel é definido como o Estado dos judeus onde que eles estejam e não como o Estado de seus cidadãos. (PELLED-ELHANAN, 2019, p. 29).

A autora nos apresenta que os LD israelenses seguiram três momentos distintos, sendo que cada um desses momentos possui particularidades, e que no caso, a visão dos árabes nos LD sofreu poucas alterações. Conforme Peled-Elhana (2019, p. 40) salienta:

No primeiro período (década de 1950 e 1960), ‘a narrativa histórica era repleta de vieses, preconceitos, equívocos, deturpações e até mesmo omissões propositais. Os árabes eram retratados por estereótipos que reforçavam uma imagem distorcida na sociedade de Israel’. A justificação é que os livros didáticos eram destinados a servir aos propósitos de ‘uma sociedade recém-surgida’, que precisava construir uma memória coletiva e consolidar a si mesma, enquanto era ‘assombrada por um sentimento de isolamento e uma mentalidade de cerco’. Podeh acrescenta que ‘o fato de que os livros didáticos eram preconceituosos no passado, e portanto contribuíram para o agravamento do conflito, não conseguiu penetrar na consciência de grandes setores da sociedade israelense’. Em meados da década de 1970, novas interpretações da história sionista começaram a reivindicar seu lugar legítimo e reproduziram – na terceira geração de livros didáticos (ca. 1980-1990) – uma narrativa histórica mais crítica e informada, dando assim ‘um importante passo a diante’. No entanto, Podeh observa que mesmo os livros mais progressistas da terceira geração sempre deram sustentação a um ‘conjunto curricular destinado a incutir o amor à pátria nos cidadãos israelenses e fortalecer sua crença na justa causa do Estado’. A conclusão de Podeh é que ‘idealmente os alunos devem ter acesso a uma análise mais abrangente das relações árabe-israelenses, bem como uma informação complementar sobre a história e a cultura árabes’.

Esses três momentos distintos da produção de LD em Israel demonstram uma importante justificação (sobretudo no primeiro período) da criação de estereótipos e preconceitos para com os árabes. Desse modo, são apresentadas algumas facetas dos meios discursivos utilizados nos LD para representação dos árabes. A autora (2019, p. 98) destaca que esses meios discursivos permeiam uma representação negativa dos atores, sendo eles: impessoalização; genericização; funcionalização; demonização. Segundo Peled-Elhanan (2019, p. 98) a impessoalização nos LD israelenses se define por: “Além de serem definidos como não entidade (não judeu), os palestinos são tratados como “o problema palestino”. A autora ainda argumenta

que um dos autores mais progressistas do LD utiliza a expressão “o problema palestino” largamente em suas obras didáticas. Outro ponto importante da reflexão sobre a impessoalização é de que “a doutrinação verbal e a representação negativa do outro pode infectar a mente das pessoas a ponto de fazê-las apelar com relativa facilidade para o ataque físico” (2019, p. 99). Em um primeiro momento essa análise pode parecer simplória ou até mesmo tendenciosa, porém, a autora nos atenta para um fato importante sobre a especificidade de Israel. Tendo em vista que todos os jovens em Israel, ao completarem dezoito anos devem prestar o serviço militar obrigatório, a autora adverte: “Alunos do ensino médio, que estão prestes a se tornar soldados, aprendem que a própria existência de palestinos entre nós é um problema que precisa ser resolvido” (2019, p. 99).

A genericização refere-se ao modo como os palestinos são abordados nos LD em questão. A autora salienta que sempre são utilizados termos genéricos como os árabes, ou quando se refere a quantidade, nunca são apresentados números concretos (mesmo que em alguns casos esses dados existam). Sendo assim, Peled-Elhanan (2019, p. 100) salienta: “a impressão criada por essa forma de se referir a palestinos mortos ou vivos, somada a ausência de fotografias ou relatos sobre os indivíduos palestinos e o mundo-da-vida palestino é de que eles são todos iguais e existem apenas em bandos ou massas, como gado”.

Já ao referir-se à funcionalização a autora acrescenta:

Ao ‘funcionalizar’ e tratar essas pessoas como se fossem instrumentos, o livro ensina os estudantes que nem todos merecem uma história ou uma identidade individual. Algumas pessoas só têm função na história de outras pessoas, como é o caso do ‘gói do Sabat’; quando são substituídas por máquinas, elas se tornam inexistentes. (PELED-ELHANAN, 2019, p. 102).

A demonização por sua vez, não se dá de forma direta, mas sim a partir de discursos externos, produzidos por autoridades e introduzidos nos LD. Esses discursos, em sua maioria, são carregados de preconceitos e comparações difamatórias dos palestinos. A autora argumenta que: “Essas comparações são em sua maioria extravocalizadas, isto é, são apresentadas em citações diretas ou indiretas de figuras autorizadas (como líderes de Estado) e, portanto, possuem uma autoridade de verdade nunca contradita pelo autor” (2019, p. 103).

Esses aspectos dos LD israelenses nos apresentam uma importante compreensão de como os árabes muçulmanos, sobretudo os palestinos, são representados nos LD de Israel. Essa observação nos apresenta um claro caso

extremo, onde ocorre uma proposital e bem estruturada representação negativa de um povo. Como salientamos anteriormente, nosso objetivo nesse momento não é o de realizar um estudo comparativo com o caso brasileiro, mas sim, observar como se dá a representação do Islã nos LD de história produzidos no Brasil, e se estes possuem algum traço semelhante com os produzidos em Israel que apresenta um caso extremo.

No contexto brasileiro, Bertolini realizou uma extensa pesquisa, intitulada: “A Interpretação do Outro: a ideia de Islã no ensino de História”. Bertolini analisou LD de 1911 a 2011 (um total de seis LD, passando por diferentes períodos). Em sua pesquisa, Bertolini procurou responder algumas questões, como por exemplo: De que maneira os conteúdos de História sob o Islã estão inseridos em propostas curriculares brasileiras? Que relações existem entre o conteúdo Islã nos manuais escolares e a periodização da História sugerida nas propostas curriculares? Qual é a narrativa sobre Islã presente nos manuais selecionados?; As ideias e imagens contidas nas narrativas sobre o Islã podem ter contribuído para formação de opiniões sobre o Islã?

Sendo assim, Bertolini realizou uma extensa abordagem analítica nas obras selecionadas, a fim de buscar uma maior compreensão da ideia de Islã nos LD brasileiros em diferentes períodos da História educacional do País.

Como resposta a primeira questão, Bertolini identificou a seguinte resposta:

A conclusão a que cheguei e que a maneira pela qual a ideia de Isla foi inserida nas periodizações sugeridas pelas propostas curriculares brasileiras se deu pela importação do modelo Frances de dividir a Historia, o quadripartismo, incorporado pelos manuais brasileiros e demonstrado pelos programas oficiais de 1931 e de 1943, citados por mim nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, respectivamente. (BERTOLINI, 2011, p. 155).

Como resposta para a segunda questão:

A relação existente entre o conteúdo Islã presente nos manuais e a periodização das propostas curriculares e a de que este conteúdo substantivo foi incorporado a História Universal, dentro de uma periodização da História europeia, numa de suas seções, a História Medieval e com uma função ideológica e política, incorporada pelo aparelho intelectual do imperialismo. As propostas curriculares brasileiras, como já foi dito, incorporaram o modelo Frances de temporalidade. (BERTOLINI, 2011, p. 155).

Para a terceira questão:

A narrativa presente nos manuais escolares selecionados, identificada por meio das categorizações permitiu perceber elementos comuns a todas as narrativas. A categorização é composta por quatro itens; Narrativa de localização e descrição, Narrativa Religiosa, Narrativa das opiniões sobre o povo Árabe, Narrativa das opiniões sobre Maomé. Estes comprovaram que os seis manuais analisados seguem praticamente um mesmo estilo de narrativa, isto é, narram dentro uma forma o espaço habitado pelos árabes, o

surgimento do Islamismo, a descrição do povo árabe e a forma de apresentação de Maomé.

As sequencias narrativísticas são praticamente as mesmas, o que muda é o estilo de cada autor. A visão que se tem do objeto analisado, no caso do Islã, aparece na forma de ideias algumas vezes romanesca, e cheias de paisagens exóticas, como no caso do Manual da FTD de 1911, dentro do que Edward Said, chama de orientalismo, onde o ocidente interpreta o oriente de um jeito a torna-lo inteligível. Noutras o que aparece é a isenção dos autores com relação as afirmações de que, por exemplo, Maomé teria recebido as revelações do anjo Gabriel, deixando dúvidas ao leitor da veracidade do relato. Aparece também uma narrativa religiosa em substituição a narrativa histórica, da mesma forma como apontou Gerdien Jonker, em seus estudos nos manuais alemães do século XIX e XX. (BERTOLINI, 2011, p. 155).

Na quarta questão, apresenta uma análise importante sobre como a ideia de Islã pode influenciar na formação de opinião:

As narrativas sobre o Islã, analisadas até este momento se apresentam religiosas, ao contrário dos conteúdos históricos dos outros capítulos que tratam de outros conteúdos substantivos, nos seis manuais. O posicionamento dos autores frente à História e a uma ideia de Islã, as escolhas muito parecidas dos temas a serem tratados dentro dessa História permitiram a confecção de categorias. Esta sequência consagrada de escolhas de temas/assunto/conteúdos parece se perpetuar e impor uma forma, a estudantes e a professores, e aprender e fazer uso do Islã nos manuais. (BERTOLINI, 2011, p. 150).

Essas respostas aos questionamentos levantados na pesquisa revelam uma importante faceta do Islã nos LD brasileiros. O período de longa duração pesquisado por Bertolini demonstra que poucas modificações significativas ocorreram nos LD de História. Desde uma homogeneização da periodização dos conteúdos de Islão aos conteúdos da História europeia, até uma simplificação dos conteúdos, sendo que por vezes, esses conteúdos aparecem de maneira exótica, pitoresca. Outro fato apresentado por Bertolini refere-se a dúvida que é colocada sobre alguns aspectos da vida do profeta Muhammad, este fato que iremos analisar posteriormente. Outro argumento importante destacado pelo autor é de que diferente de outros conteúdos da disciplina de História abordados nos LD, o único que aparece com uma análise demasiadamente religiosa.

A segunda pesquisa realizada em LD brasileiros que procurou analisar o Islã foi realizada por Barchi (2014), intitulada: “Representações do Islã nos Livros Didáticos”. O autor pesquisou quatro LD diferentes, de 1994 a 2011, em duas coleções selecionadas pelo PNLD, dos autores Gilberto Cotrim e Cláudio Vicentino. Barchi procurou analisar os seguintes temas nos LD: Maomé; Os pilares do Islã; Jihad; Apogeu e declínio da civilização islâmica; O Islã na Era Moderna e Contemporânea. Nos atemos aqui principalmente aos dois primeiros temas: Maomé e os pilares do Islã.

Ao analisar nos LD o personagem histórico do profeta Muhammad, Barchi identifica alguns problemas na abordagem dos LD. Em uma passagem do LD de Vicentino de 1997, que apresenta um breve relato histórico do profeta Muhammad, Barchi (2014, p. 59, grifo do autor) argumenta que:

Essa versão traz dois problemas graves, pois ‘*dizendo-se profeta*’ e ‘*sincretismo dos dogmas cristão e judaico*’ fazem ressoar a figura de Maomé como “impostor” porque é aquele ‘que se diz profeta’ – portanto, não é profeta – e, além disso, mixou aspectos da tradição judaica e cristã, nada de novo lhe foi revelado, é por isso um oportunista que se apossou de ideias de outrem e as trouxe à Arábia como se fossem suas.

Outra importante passagem apresentada pelo pesquisador refere-se à influência do judaísmo e do cristianismo que Muhammad supostamente teria recebido para a “fundação”, ou “origem” do Islã. Ao analisar um trecho da obra de 2002 de Vicentino, Barchi (2014, p. 59) argumenta que: “O sentido explicitado é de que Maomé apenas mixou elementos cristãos e judaicos numa nova religião. Nenhuma especificidade é conferida ao Islã e não se enfatiza que as três religiões abraâmicas prestam culto ao mesmo deus”. Ainda nessa perspectiva, Barchi apresenta uma questão de vestibular proposta nos LD de Vicentino – essa questão, de acordo com o autor, aparece nos LD de 1997, 2002 e 2011 – a qual aborda a questão da fundação de Islã pelo profeta Muhammad. Barchi (2014, p. 60, grifo do autor) argumenta que:

Novamente a revelação corânica recebida por Maomé é totalmente desconsiderada. A resposta correta – *alternativa ‘a’* – enfatiza a observação do monoteísmo por parte de Maomé e a conseqüente ‘importação’ deste tipo de crença. O Islã respeita os credos judaico e cristão, chamam estes de ‘*povos do livro*’. As gerações de profetas judaicos e cristão são também consideradas numa linhagem que culmina em Maomé, mas do ponto de vista da revelação, ou seja, da religião *per se*, o Islã independe das religiões monoteístas anteriores, pois a revelação corânica é ‘completa’.

O autor também apresenta uma análise sobre os “cinco pilares” do Islã, sendo eles: *Sahada; Salat; Sawm; Zecat; Haj*. Em sua pesquisa, Barchi evidencia uma particularidade do Islã nos LD, apontando que essa religião, em específico, se distancia das demais religiões trabalhadas nos LD de História.

Neste ponto, o Islã tem uma particularidade que nenhuma outra religião tem: espaço para divulgar suas principais ideias religiosas nos livros didáticos. Não temos os ‘Dez Mandamentos’ sistematizados nos livros didáticos, nem mesmo a maiores esclarecimentos sobre o Budismo, por exemplo. (BARCHI, 2014, p 61).

As pesquisas aqui apresentadas, nos permitem perceber algumas semelhanças e diferenças. Na obra de Peled-Elhana, percebe-se um forte teor

preconceituoso nas obras didáticas consumidas por alunos israelenses. Essa obra, apesar de ser mais específica para os árabes/palestinos apresenta uma visão estereotipada e preconceituosa de como representar/apresentar a História dos árabes palestinos na região. Peled-Elhanan apresenta que tal fato não ocorre meramente por acaso, mas sim, propositalmente. É algo perpetrado para exclusão social, corroborando a tese de Lefbvre sobre o papel das representações na dominação social

As obras de Bertolini e Barchi por sua vez, se distanciam dessa dinâmica apresentada pela primeira obra. Porém, é notório que ao invés de apresentar uma alternativa que vise suprimir as narrativas preconceituosas e estereotipadas do Islã, os LD analisados pelos dois autores pouco contribuem para isso. Nenhum dos dois apresentou uma análise de que os LD propositalmente apresentam conteúdos e narrativas nos LD que possam se enquadrar como diretamente preconceituosos. Porém, em ambas as pesquisas foram apresentadas análises que nos permitem compreender que esses LD analisados pelos autores trabalham com uma narrativa única do Islã, além de apresentarem uma visão simplificada, carregada de estereótipos. Barchi (2014, p 61) ainda vai mais além ao afirmar que o “Islã é a única religião sistematicamente estudada nos livros didáticos”. Outro ponto importante apresentado pelo autor, é de que os LD analisados, diferente do que é propagado pela Organização das Nações Unidas (ONU), de uma abordagem multiculturalista, os LD brasileiros não se atem a essa prática, e pelo contrário, apresentam uma visão orientalista e eurocêntrica: “Mesmo se levarmos em conta apenas os livros didáticos mais recentes, Cotrim (2010) e Vicentino & Dorigo (2011) é notório que orientalismo e eurocentrismo estão presentes em maiores proporções que o multiculturalismo.” (BARCHI, 2014, p 112).

3.1 OS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO DO PARANÁ E O CONTEÚDO “ISLÃ”

Nesse tópico nos preocupamos em apresentar como os LD de ER do Estado do Paraná apresentam os conteúdos referentes ao Islã. Buscamos dessa forma apenas apresentar como esses conteúdos são trabalhados nos LD em diferentes momentos seguindo uma linha similar à abordagem anterior.

Dividimos essa apresentação em quatro partes. No subtópico 3.1.1 apresentamos as questões ligadas a origem e história do Islã, buscando compreender se os LD de ER fazem uma análise histórica dos conteúdos referentes ao Islã. No tópico 3.1.2, buscamos compreender como esses LD abordam a imagem do Profeta Muhammad, bem como qual o papel de destaque dado ao mesmo. O subtópico 3.1.3 destinasse a compreender como o Corão, livro sagrado muçulmano é apresentado nesses materiais. E por fim, no subtópico 3.1.4 apresentamos como a questão da cidade de Meca é abordada nesses livros.

Primeiramente, acreditamos ser necessário apresentar alguns dados importantes pesquisados nos LD de ER. A primeira obra analisada refere-se ao LD produzido em 2006 pela SEEDPR, intitulado “O Sagrado no Ensino Religioso”. Ao pesquisarmos termos referente ao Islã obtivemos alguns dados importantes na obra.

Por exemplo, ao pesquisarmos os seguintes termos: Islã; Muçulmano (s); Islâmicos (as); Meca; Jerusalém (referenciando-se ao Islã); Medina; Sunita; Xiita; Árabe (s); Mesquita; Maomé (Muhammad); Alá; Corão (Alcorão). Apenas para uma comparação simples, pesquisamos termos que se assemelham no Cristianismo. Obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 5 – Lista de termos: O Sagrado no Ensino Religioso

Termos ligados ao Islã	Números de aparições	Termos ligados ao cristianismo	Número de aparições
Islã	4	Cristianismo	9
Islamismo (islâmicos, islâmicas)	11	Cristãos	13
Sunita	0	Protestantes (evangélicos)	6
Xiita	0	Ortodoxo	3
Muçulmano	9	Católicos (católicas, catolicismo)	9
Árabe	1	Espírita (espiritismo)	11
Meca	3	Jerusalém	0
Medina	0	Belém	0
Jerusalém	1	Santiago de Compostela	3
Mesquita	3	Igreja	20
Maomé (Muhammad)	7	Jesus	10
Alá	10	Deus	26
Corão (Alcorão, corânica)	7	Bíblia (antigo testamento, novo testamento, bíblica)	11

Fonte: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **O Sagrado no Ensino Religioso**. Paraná, 2006.

O segundo LD que analisamos, “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa”, foi produzido pela SEEDPR em cooperação com a ASSINTEC. O LD em questão destina-se aos professores. Na análise do material seguimos a estrutura apresentada anteriormente.

Pesquisamos no material os mesmos termos que no LD anterior com uma comparação com os termos similares no cristianismo. Reafirmamos que tal proposta não se dá para uma comparação complexa, apenas para ilustração, sendo que a religião predominante no Brasil é a católica e segmentos do cristianismo.

Quadro 6 – Lista de termos Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa.

Termos ligados ao Islã	Números de aparições	Termos ligados ao cristianismo	Número de aparições
Islã	6	Cristianismo	45
Islamismo (islâmicos, islâmicas)	51	Cristãos	31
Sunita	2	Protestantes (evangélicos)	20
Xiita	2	Ortodoxo	17
Muçulmano	47	Católicos (católicas, catolicismo)	42
Árabe	4	Espírita (espiritismo)	18
Meca	26	Jerusalém	6
Medina	4	Belém	3
Jerusalém	5	Santiago de Compostela	0
Mesquita	39	Igreja	68
Maomé (Muhammad)	25	Jesus	54
Alá	14	Deus	99
Corão (Alcorão, corânica)	24	Bíblia (antigo testamento, novo testamento, bíblica)	28

Fonte: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa**. Paraná, 2012.

A comparação com o cristianismo foi feita apenas para apresentação, sem efeito de implicar em uma análise comparativa mais abrangente. Utilizamos desse mecanismo para poder situar em um referencial, utilizando do cristianismo – religião mais prática no Brasil – para poder situar o Islã nos LD. Utilizamos dessas tabelas em nossas análises posteriores.

Sendo assim, buscamos questionar: essa discrepância entre termos utilizados para o Islã e o cristianismo pode se refletir em outras tradições religiosas? Outro questionamento que fazemos é: existe alguma primazia por algum grupo religioso nos LD? Se existe, qual seria esse grupo? Por quê? Também questionamos o método de

abordagem: deve-se privilegiar a/as religião/ões da maioria dos brasileiros segundo o IBGE? A questão é como abordar as religiões numa perspectiva multicultural?

3.1.1 Origem do Islã.

Nos tópicos anteriores desse capítulo discutimos brevemente alguns pontos da origem do Islã, sua origem e elementos culturais do Islã. Dessa forma, propomos analisar com base na já referida análise anterior, os momentos em que são abordados no LD em questão conteúdos referentes a origem do Islã.

No LD “O Sagrado no Ensino Religioso” o tema aparece uma vez, na unidade “Organizações Religiosas”. Ele é apresentado a fim de descrever brevemente o Islã, apresentando local, data, personagem, significados de alguns termos e eventos relacionados ao Islã:

O Islamismo ou Islã, palavra que significa ‘submeter-se’ – da mesma forma, muçulmano vem do árabe ‘muslin’: aquele que é subordinado a Deus – é uma religião que teve sua origem no Oriente Médio, no século VII d.C, com o Profeta Muhammad (de forma comum, Maomé). ‘A paz esteja com ele’, uma bênção repetida a qualquer menção de seu nome, mostra a reverência que se tem pelo Profeta. O Islã inicia sua pregação indicando o modo de vida que Alá pretende para sua criação desde o início. Quando houve a revolta e o pecado humano Deus enviou o profeta para reconduzir as pessoas ao caminho correto, à religião.

O profeta Muhammad recebeu, na cidade de Meca, onde nasceu, uma mensagem que mudou a vida de muitos. As mensagens recebidas de Alá foram transcritas para o Corão. Em cem anos, o Islamismo se espalhou por todo o mundo conhecido, do Atlântico aos extremos da China. E continua sendo uma religião de rápida expansão, cerca de um quarto da população mundial é muçulmana. Os muçulmanos constituem quase a maioria absoluta nos países do Oriente Médio, da África Setentrional, em partes da Ásia Central e da Indonésia. (PARANÁ, 2008, p. 51).

Ainda nesta unidade, o LD apresenta uma proposta de atividade relacionada ao Islã:

Outro exemplo de atividade pode ser a utilização de textos, como o colocado a seguir, para refletir com os educandos a respeito das diferentes formas de organização das tradições religiosas: (PARANÁ, 2006, p 60).

Após apresentar o texto para reflexão dos alunos, a proposta é finalizada:

Este texto pode servir como ponto de apoio para o desenvolvimento deste conteúdo específico. O professor poderá também solicitar aos educandos que montem histórias em quadrinhos com base no texto e no conteúdo abordado, assim como pedir que façam um desenho no qual possam expressar o que entenderam sobre o conteúdo. Após a confecção dos desenhos, os mesmos poderão ser distribuídos entre os educandos para que possam compartilhar o que entenderam sobre o conteúdo desta unidade. (PARANÁ, 2006, p 61).

O texto para leitura e reflexão dos alunos não possui o nome do autor:

Papéis e funções nas organizações religiosas

As religiões do mundo se estruturam organizando o espaço físico, delimitando a geografia com suas mesquitas, templos, igreja, terreiros, etc., e organizando o espaço humano, atribuindo papéis de acordo com as funções que cada um possa no interior da tradição.

O hinduísmo é um conjunto de religiões que surgiu na Índia e que não possui estrutura rígida de controle e autoridade. Porém, são os gurus, mestres, os que orientam os adeptos rumo ao seu próprio crescimento espiritual. Em alguns templos hinduístas é o sacerdote brâmane quem cuida do templo, ele é o único que pode entrar no santuário e fazer as oferendas dos devotos.

O budismo, outra religião nascida na Índia, também se estrutura conforme a região em que se instala. O budismo tibetano, por exemplo, possui um líder espiritual conhecido mundialmente, o Dalai Lama.

O budismo também possui muitos monges e monjas que dedicam suas vidas ao estudo e as práticas budistas.

A religião judaica se organiza, muitas vezes, em torno da sinagoga, que é o local de encontro dos judeus. Lá estudam e fazem seus rituais em coletividade. O rabino recebe salário para trabalhar na sinagoga, ele é o líder e é também o responsável pelos ensinamentos religiosos. O chantre, que é o líder dos serviços, e o zelador também recebem um salário.

O cristianismo possui uma estrutura hierárquica que varia conforme o segmento. No catolicismo romano, por exemplo, é o papa quem responde como líder da igreja e abaixo dele estão os arcebispos, bispos, padres, etc. Já a Igreja ortodoxa não segue as ordens do papa e os padres desta igreja podem se casar, mas não devem contrair matrimônio depois da ordenação e usam barba; os bispos são celibatários.

As igrejas evangélicas também se organizam de modo a não seguir o papa e as pessoas que conduzem o trabalho nas igrejas são conhecidos como pastores.

No Islamismo há um dirigente que é o responsável pela condução das preces públicas, denominado imã. Os que estudam a religião (teólogos eruditos) são conhecidos como Ulemás.

No culto afro-descendente existem os Babalorixás, quando homens e as Ialorixás, quando mulheres, que são responsáveis pelo terreiro e pelas obrigações. São eles o pai e a mãe de santo. Detalhando melhor, a palavra iyá do yoruba significa mãe, babá significa pai. (PARANÁ, 2006, p 60).

No LD “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa”, o conteúdo referente à origem do Islã aparece em um capítulo apenas: “Organizações Religiosas”. O tema aparece primeiro ao tratar dos líderes religiosos em diferentes tradições. Ao apresentar o Islã, o LD descreve:

Islamismo

A religião muçulmana foi fundada pelo profeta Muhammad (Maomé). Seus fundamentos estão escritos no livro sagrado chamado Alcorão ou Corão.

Muhammad (Maomé) nasceu no ano de 570 d.C., em Meca, numa família de comerciantes. Aos 40 anos, segundo a tradição religiosa islâmica, Muhammad (Maomé) recebeu a visita do anjo Gabriel que lhe transmitiu a existência de um único Deus (Alá). Inicia-se então a fase de pregação desta doutrina que é monoteísta.

Inicialmente, em sua cidade natal, Muhammad encontrou grande resistência e oposição à sua pregação e acabou sendo perseguido, tendo que migrar

para a cidade vizinha de Medina no ano de 622 d.C. Este acontecimento é conhecido como Hégira, marco inicial do calendário muçulmano. Foi em Medina que Muhammad (Maomé) foi reconhecido como líder religioso capaz de unificar e estabelecer a paz entre as tribos árabes e implantar a religião monoteísta. (PARANÁ, 2012, p 25).

Ainda nesse capítulo é apresentado a estrutura organizacional de diferentes tradições religiosas:

Islamismo

A origem do Islamismo baseia-se nos ensinamentos do grande profeta Muhammad, popularmente conhecido como Maomé, que recebeu mensagens de Alá para transmiti-la aos homens e às mulheres. O livro sagrado para os seguidores do islamismo é Alcorão.

Para ser muçulmano é preciso acreditar firmemente que: 'não há outro Deus senão Alá, e Muhammad (Maomé) é o profeta de Alá'. Esta é a profissão de fé de um verdadeiro muçulmano.

Os muçulmanos oram cinco vezes ao dia, começam por purificar-se lavando as mãos, o rosto e os pés. Põe-se de joelhos sobre um tapete virando-se para Meca. Recitam trechos do Alcorão e prostam-se várias vezes.

Uma vez por ano, durante um mês, ocorre o Ramadã. As pessoas adultas não comem nada, não bebem e não fumam do nascer ao pôr do sol. Neste período meditam sobre a fome no mundo e se purificam de todas as suas faltas, aproximando, deste modo, seu coração ao de Alá. O Ramadã é um período que se localiza no nono mês do calendário muçulmano. Ao terminar o mês do Ramadã, eles fazem uma grande refeição familiar, que é chamada o Aïd-el-Seghir.

Há também o Aïd-el-Quebir, onde os adultos vão a uma grande oração na mesquita, e, depois, come-se um carneiro em memória do profeta Abraão e de seu sacrifício.

Toda sexta-feira, ao meio-dia, os muçulmanos devem ir até a mesquita para orar. Do alto do minarete, torre da mesquita, o muezim, encarregado de anunciar o momento das preces, chama para a oração. Antes de entrar, os participantes tiram os calçados. O chão da mesquita é coberto de tapetes para oração. É o imame (líder religioso) que preside a oração e faz um discurso religioso. (PARANÁ, 2012, p 34).

Após a explicação do tema, é apresentado um trecho do Corão (primeira *surah*) acompanhado da atividade:

Atividade 4

- a) As mulheres muçulmanas fazem uso de véu. Qual o motivo desta tradição?
- b) Faça uma entrevista com algum muçulmano ou pesquise para saber qual é a importância do Ramadã. Socialize o resultado de suas pesquisas em sala de aula.
- c) Assista ao vídeo 'O que é islamismo?' (PARANÁ, 2012, p 35).

Os conteúdos referentes a origem do Islã são apresentados nas mesmas unidades em ambos os LD, e apresentam o tema como uma proposta para compreender de forma básica o Islã, sem um aprofundamento inicial nos elementos intrínsecos dos textos.

3.1.2 Maomé

O LD “O Sagrado no Ensino Religioso” não apresenta uma abordagem mais profunda sobre a figura do profeta Muhammad. Não apresenta uma biografia mais completa, apenas uma síntese da vida do Profeta em determinados momentos de sua vida.

A primeira abordagem sobre Muhammad no LD se dá na unidade três: “Textos Orais e Escritos – Sagrados”. Nesse momento o LD apresenta a figura de Muhammad ligada ao Corão, tendo o profeta como revelador do Livro Sagrado:

Corão: é o livro sagrado do Islã. Os muçulmanos acreditam que o Corão é a palavra de Deus revelada ao profeta Muhammad, comumente conhecido como Maomé, em Meca, quando estava meditando. Conta a história que, ao lhe ser revelado um verso da palavra de Deus, ele recitava as palavras exatas e seus seguidores escreviam onde podiam: pergaminhos, pedras e cascas de árvores. Para os muçulmanos, o Sagrado Corão é o mais importante livro de Alá (o Deus, segundo a nomenclatura muçulmana), já que acreditam conter as palavras exatas de Alá.

Este Livro, inicialmente, aborda a unicidade divina, o papel de Alá na história, o papel de Muhammad como seu profeta, o Juízo Final e a necessidade de ajudar ao próximo. Para os muçulmanos, o Corão é a maior dádiva de Alá à humanidade e a sua sabedoria é privilegiada. A escrita do texto é exposta em termos breves e o seu propósito sagrado consiste em preservar as revelações divinas, as quais restauram a eterna Verdade de Alá, como guia para a humanidade ao caminho certo. (PARANÁ, 2008, p. 43).

Outra abordagem que o LD faz sobre Muhammad se dá na unidade quatro, “Organizações Religiosas”, que já foi citada no tópico anterior. Essa abordagem apresenta o profeta como aquele que deu origem ao Islã, além de apresentar uma abordagem sucinta sobre alguns princípios do Islã.

No LD “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa”, temas relacionados ao Profeta Muhammad aparecem em diversos capítulos. Destacamos algumas passagens. A primeira encontrasse no capítulo 2: Lugares Sagrados. Nesse capítulo, o LD faz um breve resgate da revelação de Muhammad e a importância da Mesquita para os muçulmanos:

Aproximadamente no ano 610 d.C. (depois de Cristo), Muhammad (Maomé), numa noite, isolado numa gruta, ouviu uma mensagem do anjo Gabriel, onde Deus ordenava-lhe que combatesse os pagãos e que todos deixassem de adorar ídolos e aceitassem o Deus da revelação como o único e verdadeiro. Após dez anos, Muhammad (Maomé) definiu melhor a doutrina de sua religião, reuniu os primeiros fiéis e construiu o primeiro Templo: a Mesquita. A partir de então, os seguidores de Muhammad (Maomé) além de fazer suas orações em casa, procuraram se reunir na Mesquita, onde, além de orar, encontram-se para saber das notícias, trocar informações e oferecer apoio mútuo. Sexta-feira é o dia escolhido para a comunidade islâmica se reunir na

Mesquita para orar e aprofundar-se em questões sociais, políticas e morais. (PARANÁ, 2013, p. 90).

No capítulo três “Textos Sagrados”, o LD apresenta Muhammad ligado à revelação do Corão, apresentando uma breve descrição desse evento:

Alcorão, Corão ou Qur’na, significa ‘leitura’ ou ‘recitação’, e suas palavras geralmente são cantadas, porque quando Muhammad (Maomé) recebeu os primeiros versos do anjo Gabriel, em 610 d.C., ele pediu que fossem recitados. (PARANÁ, 2013, p. 130).

No capítulo quatro, “Símbolos Religiosos”, é apresentada uma breve citação onde relaciona a figura de Muhammad com o fogo:

Para os muçulmanos, a figura de Muhammad (Maomé), grande profeta, é tida como o símbolo de uma tocha viva. Uma ligação entre a Terra e o mundo de Alá. (PARANÁ, 2013, p. 149).

O capítulo cinco, “Temporalidade Sagrada”, apresenta uma descrição sobre o calendário muçulmano. Nesse ponto, o LD traz a perspectiva do início da contagem dos anos para os muçulmanos, destacando a Hégira:

O Calendário Muçulmano
O calendário muçulmano é integralmente lunar, a contagem dos anos se dá a partir do ‘Hégira’, retirada de Muhammad (Maomé) saindo de Meca e se dirigindo para Medina em 622 dC. Esse calendário lunar tem 11 dias a menos que o calendário solar.
Podemos destacar duas datas no calendário muçulmano, o Ano Novo, primeiro mês do ano conhecido como Muharram e o mês sagrado do Ramadan. (PARANÁ, 2013, p. 180).

Passagens que apresentam o profeta Muhammad são encontradas em outros capítulos, porém, serão analisadas posteriormente.

3.1.3 Corão

No LD “O Sagrado no Ensino Religioso”, o tema relacionado ao Corão, aparece em duas passagens. A primeira na unidade “Textos Orais e Escritos-Sagrados” e a segunda na unidade “Universo Simbólico Religioso” nos encaminhamentos metodológicos, como uma proposta de atividade.

Na unidade “Textos Orais e Escritos-Sagrados” é apresentada uma breve descrição do Corão:

Corão: é o livro sagrado do Islã. Os muçulmanos acreditam que o Corão é a palavra de Deus revelada ao profeta Muhammad, comumente conhecido como Maomé, em Meca, quando estava meditando. Conta a história que, ao lhe ser revelado um verso da palavra de Deus, ele recitava as palavras exatas e seus seguidores escreviam onde podiam: pergaminhos, pedras e cascas

de árvores. Para os muçulmanos, o Sagrado Corão é o mais importante livro de Alá (o Deus, segundo a nomenclatura muçulmana), já que acreditam conter as palavras exatas de Alá.

Este Livro, inicialmente, aborda a unicidade divina, o papel de Alá na história, o papel de Muhammad como seu profeta, o Juízo Final e a necessidade de ajudar ao próximo. Para os muçulmanos, o Corão é a maior dádiva de Alá à humanidade e a sua sabedoria é privilegiada. A escrita do texto é exposta em termos breves e o seu propósito sagrado consiste em preservar as revelações divinas, as quais restauram a eterna Verdade de Alá, como guia para a humanidade ao caminho certo. (PARANÁ, 2006, p 43).

Na unidade “Universo Simbólico Religioso”, é apresentada uma atividade sobre as vestimentas em diferentes tradições religiosas:

Atividades a se propor para os educandos:

- A partir desta leitura o que você pensa sobre a importância simbólica das vestimentas no cotidiano e nos cultos religiosos?
- Após leitura reflexiva, sugere-se ainda que os educandos construam em papelão o contorno do corpo de uma figura masculina e de uma figura feminina. Depois, poderão desenhar e pintar o rosto. Separadamente, em papel, confeccionar a vestimenta de diferentes tradições religiosas e que os bonecos contornados sejam vestidos. Exemplo: O hábito de uma freira, a túnica de um monge budista, as roupas de um pajé, de uma seguidora de Wicca (religião do culto à Deusa), de um candomblecista... (PARANÁ, 2006, p 72).

Para isso, são apresentados dois textos. O primeiro retirado do site Blog.guardian.co.uk:

VESTUÁRIO

Os tecidos com os quais se confeccionam as roupas utilizadas nas cerimônias religiosas possuem uma representação simbólica. A seda pode representar a delicadeza, o refinamento... O algodão pode querer demonstrar a simplicidade, a humildade, o desapego... A pele pode ser símbolo da força preservada do animal...

O véu utilizado pelas mulheres, como, por exemplo, as islâmicas, pode ser entendido como símbolo de distanciamento do mundo exterior, modéstia e virtude.

O manto, ao envolver o corpo, pode significar proteção e poder, entre outras coisas.

A roupa pode ser símbolo exterior de uma atividade espiritual. A vestimenta dos monges chineses não evoca simplesmente o desapego ao mundo material. ‘Os sábios chineses anunciam, através do seu chapéu redondo, que sabem das coisas do céu; por meio de seus sapatos quadrados, que sabem as coisas da terra; por meio de seus sonoros pingentes, que sabem se pôr em harmonia em todo o lugar.’ (Huang-tsé, sábio chinês). (PARANÁ, 2006, p 72).

O segundo texto de produção própria e sem autoria:

AS ROUPAS RELIGIOSAS E SEUS SIGNIFICADOS

Na religião católica, a vestimenta pode muitas vezes identificar a ordem a que o monge pertence. Por exemplo, os capuchinhos utilizam um manto simples para simbolizar a simplicidade e um capuz conhecido por tonsura para proteger a cabeça, muitas vezes raspada. A tonsura representa o abandono de toda a vaidade e uma vida consagrada a Deus. Podem também utilizar como cinto um cordão apresentando vários nós, como símbolo da fé, esperança, caridade e penitência.

Na hierarquia da igreja católica se percebe que na medida em que o grau hierárquico aumenta também a pomposidade e exuberância da vestimenta cresce, simbolizando, assim, a riqueza e a nobreza do espírito.

Já para o costume religioso muçulmano, a presença do véu para as mulheres é de suma importância. Este véu, conhecido como hijab, deve cobrir todo o corpo da mulher com exceção do rosto, mãos e, eventualmente, também os pés. Tal comportamento significa que elas estão em acordo com o que diz o Alcorão, livro sagrado dos islâmicos, demonstrando, assim, sua submissão a Alá.

Cabe aqui lembrar que algumas igrejas evangélicas cristãs, substituíram o uso do véu para as mulheres, símbolo de respeito a Deus, pelos cabelos compridos.

Os homens judeus usam sobre a cabeça um kipá. A palavra kipá significa arco e serve como uma lembrança constante da presença de Deus, que, como um arco, protege e guia. O kipá também significa que acima da pessoa existe Deus e Deus está acima das pessoas, observando-as em todos os momentos. Desta maneira, associa-se à humildade.

Como se viu, as vestimentas utilizadas no ambiente religioso possuem significados e não são apenas adornos ou questão de gosto pessoal. Deste modo, vale a pena ficar atento para observar como se vestem as pessoas que representam organizações religiosas, a fim de conhecer um pouco mais sobre suas crenças. (PARANÁ, 2006, p 73).

No LD “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa” os conteúdos ligados ao Corão, livro sagrado para os muçulmanos, aparecem em dois capítulos diferentes. O primeiro no capítulo 3 “Textos Sagrados”, o segundo no capítulo 5 “Temporalidade Sagrada”.

No capítulo 3 “Textos Sagrados”, aparece como autora do capítulo a professora de ER da SEEDPR e membro da equipe técnico-pedagógica do DEB a professora Carolina do Rocio Nizer. O capítulo se propõe a mostrar os diversos textos e livros sagrados de diferentes tradições religiosas. Ao apresentar o Corão, o LD apresenta a seguinte definição:

Alcorão - Islamismo

Alcorão é o livro sagrado para o Islamismo. Os seguidores acreditam ser a revelação da fala ou Palavra de Deus.

Para os muçulmanos a mensagem divina foi transmitida para profetas anteriores, como, por exemplo, Moisés e Jesus, mas foi corrompida pelos homens.

Portanto, para os muçulmanos, somente o Alcorão expressa sem falhas a Palavra de Deus.

Alcorão, Corão ou Qur’na, significa ‘leitura’ ou ‘recitação’, e suas palavras geralmente são cantadas, porque quando Muhammad (Maomé) recebeu os primeiros versos do anjo Gabriel, em 610 d.C., ele pediu que fossem recitados. (PARANÁ, 2012, p 130).

Além dessa citação, o LD apresenta dois boxes com informações extras. No primeiro intitulado “Saiba Mais” é apresentada a seguinte informação:

Alcorão nos seus primeiros textos fala sobre a unicidade divina, o papel de Deus na história, o papel de Muhammad (Maomé) como seu profeta, o Juízo Final e a necessidade de ajudar ao próximo. Outras partes trata de assuntos comunitários relacionados à família, casamento, e de interesses legais, éticos e sociais. (PARANÁ, 2012, p 130).

No segundo box intitulado “Você Sabia?”, apresenta a seguinte “curiosidade” ou informação sobre o Islã:

Islamismo é a religião revelada por Muhammad (Maomé). Muçulmano é o indivíduo que adere à religião islamismo (Islã). (PARANÁ, 2012, p 130).

No capítulo 5 “Temporalidade Sagrada”, o LD apresenta diferentes formas de utilização dos calendários em diversas tradições religiosas:

Calendário – Sistema de medição do Tempo

Cada pessoa pode contar e também perceber o tempo de maneiras diferentes. Os calendários são formas organizadas de registros da passagem do tempo que têm como finalidade, estabelecer um sistema de contagem do tempo comum e compreensível a todos.

Os calendários podem ser compreendidos como um sistema que organiza o tempo na vida civil, nas obrigações religiosas e marcação de eventos científicos. De acordo com as origens astronômicas o calendário possui unidades de dias, meses e anos, além das semanas. Os calendários relacionados a inspiração religiosa, ou seja, que estão ligados a uma cosmologia geralmente recaem sobre a origem do universo ou o nascimento de um agente divino.

As primeiras civilizações humanas, desde quando passaram a se organizar e compartilhar da vida em sociedade, procuraram estabelecer critérios próprios para medir o tempo. Assim, podemos dizer que existiram tantos calendários na história da humanidade que seria impossível lembrá-los neste texto.

Para as primeiras civilizações a contagem do tempo e a organização dos calendários era tão importante como é atualmente, pois disso dependia a própria organização enquanto sociedade. Porém, diferente da atualidade, a importância dessa contagem não estava essencialmente voltada a questão econômica. A contagem criteriosa do tempo tinha um sentido mais sagrado e mitológico. Alguns textos sagrados podem ajudar a compreender esta relação.

No primeiro livro da Bíblia, (livro sagrado da tradição judaica – cristã) conhecido como Gênesis, encontramos a descrição dos seis dias da criação do mundo. No quarto dia, quando Deus criou as três categorias de astros (sol, estrelas e lua), foi instituído a estes a missão de iluminar a Terra, distinguir o dia da noite e marcar as porções de tempo. (ELIADE, 1992).

O Corão, (livro sagrado dos muçulmanos) descreve que Alá criou também a Lua que se tornou um astro útil para que as pessoas pudessem conhecer o número dos anos e a medida do tempo.

A partir destes exemplos, podemos lembrar que o sol e a lua, os astros mais presentes durante a evolução da humanidade, foram as grandes referências para a construção dos sistemas de medição do tempo. Temos, portanto, basicamente dois tipos de calendários: o solar e o lunar. No entanto, os dois padecem de um problema que acompanhou todas as outras tentativas de se medir com precisão o tempo: a incomensurabilidade. (PARANÁ, 2006, p 177).

3.1.4 Meca

Nas unidades “Lugares Sagrados” e “Organizações Religiosas” do LD “O Sagrado no Ensino Religioso” encontramos conteúdos referentes a cidade de Meca. Na primeira unidade citada, é apresentado uma descrição de alguns lugares sagrados. As citações no geral são breves e com algumas generalizações. Como por exemplo:

Também são tidos como lugares sagrados algumas cidades. Sabe-se, entre outros casos, que todo islâmico deve fazer o possível para, pelo menos uma vez em sua vida, visitar a cidade sagrada de Meca. Jerusalém também se configura nos moldes de uma cidade sagrada, como também a cidade inca, construída com pedras, denominada Machu Picchu (Peru), entre outras. (PARANÁ, 2006, p 57).

No capítulo 2 “Lugares Sagrados” e no capítulo 6 “Festas Religiosas”, o LD “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa”, são apresentadas a importância da cidade de Meca e a *Hajj*. No capítulo 6 é apresentada a importância de algumas cidades sagradas, e define a cidade de Meca da seguinte forma:

Segundo o Corão, escritura sagrada do Islamismo, o devoto muçulmano deve orar cinco vezes ao dia em direção à Meca (salat) e peregrinar até lá, mesmo que através de procuração escrita, caso não tenha recursos. A peregrinação até Meca é chamada *Hajj*. Lá existe uma grande mesquita que abriga em seu interior a Caaba (Cubo). A Caaba é coberta por um manto negro que contém várias inscrições bordadas em ouro. Dentro dela está a pedra sagrada que, segundo conta a tradição, foi enviada do céu como presente a Abraão. A rocha que era branca, então ficou negra ao absorver os pecados do homem. O muçulmano deve dar sete voltas ao redor da Caaba e depois beijar a pedra sagrada. Os peregrinos também atiram 49 pedras em três pilares que representam o demônio. Todos os peregrinos vestem o mesmo traje, composto de dois pedaços de tecido branco sem costura, um amarrado na cintura e outro colocado sobre o ombro. Essa tradição representa a igualdade dos fiéis aos olhos de Alá. (PARANÁ, 2012, p 71).

No capítulo 6 apresenta um texto retirado do site da Comunidade Islâmica de Lisboa:

Meca

Na peregrinação à Meca, o hadj é o quinto pilar do islã. Prescrito pelo Alcorão (III, 91), possuem dois significados. De um lado, representa o retorno às fontes da fé; do outro, manifesta a universalidade do islã. (SAMUEL, 1997, p. 257).

Todo muçulmano, se tiver condições, deve fazer, uma vez na vida, a peregrinação à Meca, o hadj, pois significa visitar e fazer os rituais na Cidade Natal do profeta Muhammad (Maomé).

Quando estão em Meca, os muçulmanos vestem-se de branco para os rituais, demonstrando que não existe divisão de classe entre os fiéis, apenas o sentimento de devoção a Alá.

Nos rituais a paz é um sentimento marcante, nenhuma criatura deve ser perturbada, é também um momento de fraternidade entre muçulmanos. (PARANÁ, 2012, p 199).

Apresenta ainda um texto de autoria de Emerli Schlögl, intitulado “Ao menos uma vez na vida quero ir até Meca”:

Meca é o nome da cidade mais importante para os islâmicos, lá se passou a história do fundador do Islamismo, conhecido como Muhammad (Maomé). Muhammad foi um profeta que ensinou o seu povo a crer em um único Deus e também ensinou os povos árabes a se unirem por uma causa comum. Conta a história que Muhammad recebeu a visita do arcanjo Gabriel que lhe ditou o livro sagrado conhecido como Alcorão, como Muhammad não sabia escrever guardou de memória todas as palavras que ouviu do arcanjo e passou a divulgá-la.

Ele morava em Meca, mas teve de sair desta cidade e ir para Medina, lá ele se tornou um homem forte, senhor de exércitos e pode então voltar para Meca e estabelecer-se. Em Meca existe uma construção sagrada conhecida como Kaaba, é uma construção muito alta coberta por um pano escuro com bordado dourado. Dentro desta construção está uma pedra escura, bastante venerada pelos islâmicos (muçulmanos). Alguns afirmam que esta pedra foi enviada por Deus, Alláh, para absorver os pecados da humanidade, ela era branca a princípio e foi ficando escura com o passar do tempo. Outros afirmam que ela é um meteorito que caiu do céu.

Quem sabe não seja um meteorito enviado por Alláh como símbolos de sua misericórdia? Na época em que Muhammad, instituiu a crença em um Deus único, abolindo com todos os outros deuses que eram cultuados na época, ele preservou a Kaaba, que naquele tempo deveria simbolizar o próprio sistema solar, e que abrigava muitos ídolos diferentes.

Muhammad expulsou o culto aos diferentes ídolos e tornou a Kaaba o símbolo de culto a um único Deus, Alláh. Por isso, hoje, os muçulmanos do mundo todo fazem as suas orações com a cabeça voltada em direção à Meca. E todo muçulmano que tiver oportunidade, deve fazer ao menos uma peregrinação para Meca e andar em torno da Kaaba. (PARANÁ, 2012, p 200).

3.2 REPRESENTAÇÕES DO ISLÃ NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ER DO PR: GENERICIZAÇÃO E FUNCIONALIZAÇÃO

Nesse tópico procuramos apresentar alguns problemas que encontramos nos LD a partir da apresentação anterior do material. Para isso, utilizamos das considerações Peled-Elhanan, que apresenta como suporte de análise as seguintes categorias: impessoalização; genericização; funcionalização; demonização. Dessas categorias, encontramos principalmente questões relativas a genericização e a funcionalização. As demais categorias não foram observadas nos dois LD, sendo assim, nossa análise parte de compreender como a genericização e a funcionalização do Islã estão presentes nos LD analisados.

Além dessa análise, procuramos apresentar algumas propostas para uma abordagem que possa fugir dessas categorias. Nossa intenção não é a de apresentar uma “correção” dos LD, mas sim, incrementar uma análise um pouco mais abrangente do tema a partir dos autores analisados anteriormente.

Sendo assim, compreendemos que os LD analisados trata-se de LD do professor, que possuem um conteúdo introdutório, o qual professor deve explorar e apresentar para os alunos com uma pesquisa mais embasada. Além de propostas de atividades, as quais podem ser adaptadas pelos professores e trabalhadas da maneira que este optar. A partir dessa compreensão dos LD analisados, procuramos então apresentar não uma “solução” para alguns problemas encontrados nos LD, mas sim

uma proposta para que o professor possa embasar suas pesquisas de uma maneira a fugir da genericização e funcionalização que encontramos nos LD de ER.

3.2.1 Genericização

Aprofundando a questão da genericização apresentada por Peled-Elhanan, a autora sustenta que essa categoria de análise se baseia na percepção de que um grupo é tratado de forma genérica, ou seja, suas questões próprias não são abordadas com profundidade, sendo que estes sempre são tratados de uma forma sem considerar o individual, sempre em forma coletiva:

Sempre que os palestinos são mencionados nos livros de história, geografia e educação moral e cívica analisados aqui, é invariavelmente como um coletivo, seja genericamente ('Os árabes são...'), seja por aquilo que Van Leeuwen denomina uma 'sinédoque singularizante' ('O árabe é...'), seja pela 'indeterminação', usando números aproximados e quantidades indeterminadas (a maioria, alguns etc.). (PELED-ELHANAN, 2019, p. 99).

A autora ainda apresenta as consequências dessa genericização. Para a autora, ao utilizar de elementos genéricos, esse grupo (no caso os palestinos), passa ter uma imagem homogênea criada: "A impressão criada por essa forma de se referir a palestinos mortos ou vivos, somada à ausência de fotografias ou relatos sobre indivíduos palestinos e mundo-da-vida palestino, é a de que eles são todos iguais e existem apenas em bandos ou massas, como gado" (PELED-ELHANAN, 2019, p. 100).

A partir dessa descrição da autora procuramos abordar alguns elementos nos LD que apresentem categorias de genericização.

No LD "O Sagrado no Ensino Religioso" ao tratar das organizações religiosas, o LD apresenta uma série de grupos e tradições religiosas diferentes, fazendo um breve apanhado desses grupos. Destacamos inicialmente a organização religiosa apresentada no LD do cristianismo:

O **Cristianismo** é outra organização religiosa muito presente e tem como princípio básico o amor, ensinado por Jesus Cristo por meio de seu exemplo de vida. Jesus Cristo viveu na Palestina e região, fazendo o bem a todos, sem excluir ninguém. Seu grande mandamento é: 'eu vos amei, e nisto todos saberão que vos sois os meus discípulos', isto é, o amor fraterno: todos devem amar a todos, sem restrições e sem pedir nada em troca. Enfim, o Cristianismo é a religião dos que acreditam em Jesus Cristo e seguem os seus ensinamentos registrados no Novo Testamento da Bíblia. Com o tempo, por diversos motivos, e principalmente, devido a interpretações dos seus textos sagrados, os cristãos se separaram e organizaram diferentes igrejas e grupos religiosos. Por isso, há diferentes grupos cristãos: **católicos**, **evangélicos** (tradicionais e pentecostais), **ortodoxos**, entre outros.

A hierarquia religiosa dos cristãos católicos é: o papa, os cardeais, os arcebispos, os bispos, os padres ou presbíteros, os diáconos, os religiosos e as religiosas (também chamados de fiéis), freiras e monges; dos cristãos ortodoxos: os patriarcas, os metropolitanas, os bispos, os padres ou presbíteros, os diáconos, os monges e as monjas; dos cristãos evangélicos são: os bispos, os anciões, os pastores e pastoras, os presbíteros, os diáconos e diaconisas, os evangelistas, os missionários, etc. (PARANÁ, 2008, p. 58).

Nesse momento, o LD apresenta de forma breve, mas explicativa, um relato da origem do cristianismo, e posteriormente, apresenta que este é segmentado em diferentes tradições cristãs. Apesar de não se aprofundar em nenhuma, o LD apresenta essas divisões, e posteriormente, apresenta a hierarquia do eclesiástica do catolicismo. Por se tratar de uma unidade que prima pelas organizações religiosas, tem-se em mente que realizar essa abordagem seja necessária. Contudo, ao analisarmos a organização religiosa do Islã, não encontramos a mesma preocupação:

O Islamismo ou Islã, palavra que significa 'submeter-se' – da mesma forma, muçulmano vem do árabe 'muslin': aquele que é subordinado a Deus – é uma religião que teve sua origem no Oriente Médio, no século VII d.C, com o Profeta Muhammad (de forma comum, Maomé). 'A paz esteja com ele', uma benção repetida a qualquer menção de seu nome, mostra a reverência que se tem pelo Profeta. O Islã inicia sua pregação indicando o modo de vida que Alá pretende para sua criação desde o início. Quando houve a revolta e o pecado humano Deus enviou o profeta para reconduzir as pessoas ao caminho correto, à religião.

O profeta Muhammad recebeu, na cidade de Meca, onde nasceu, uma mensagem que mudou a vida de muitos. As mensagens recebidas de Alá foram transcritas para o Corão. Em cem anos, o Islamismo se espalhou por todo o mundo conhecido, do Atlântico aos extremos da China. E continua sendo uma religião de rápida expansão, cerca de um quarto da população mundial é muçulmana. Os muçulmanos constituem quase a maioria absoluta nos países do Oriente Médio, da África Setentrional, em partes da Ásia Central e da Indonésia. (PARANÁ, 2008, p. 51).

Primeiramente é abordada a questão da historicidade do Islã, apresentando alguns pontos interessantes quanto ao significado de alguns termos. Contudo, percebe-se também, que ao apresentar a organização religiosa do Islã, o LD não apresenta nenhuma referência as divisões dentro da religião, nem mesmo as mais conhecidas, entre xiitas e sunitas. Na realidade, como apresentado no Quadro 2, em nenhum momento o LD faz referência a essa divisão. Percebe-se que o Islã é tratado de forma homogênea, que todos seguem uma mesma linha do Islã, o que de fato não ocorre. Além disso, o LD não apresenta uma hierarquia dos líderes religiosos no Islã, como os Ulemás.

Uma possibilidade de se abordar o tema referente as organizações religiosas no Islã é partir da ideia de que esta é uma religião heterógena, com pelo menos dois grupos distintos bem definidos – além da divisão entre xiitas e sunitas, existem as divisões dentro desses próprios grupos. Fugir da concepção homogênea do Islã é importante, pois, ao apresentar essas divisões, percebe-se que o Islão não se trata de uma religião que segue apenas uma corrente de pensamento e “todos”, de forma genérica, seguem essa corrente religiosa.

Em uma citação já apresentada do LD “O Sagrado no Ensino Religioso”, é apresentada a seguinte proposta de atividade:

Atividades a se propor para os educandos:

- A partir desta leitura o que você pensa sobre a importância simbólica das vestimentas no cotidiano e nos cultos religiosos?
- Após leitura reflexiva, sugere-se ainda que os educandos construam em papelão o contorno do corpo de uma figura masculina e de uma figura feminina. Depois, poderão desenhar e pintar o rosto. Separadamente, em papel, confeccionar a vestimenta de diferentes tradições religiosas e que os bonecos contornados sejam vestidos. Exemplo: O hábito de uma freira, a túnica de um monge budista, as roupas de um pajé, de uma seguidora de Wicca (religião do culto à Deusa), de um candomblecista... (PARANÁ, 2006, p 72).

Como visto anteriormente, os dois textos apresentados referem-se ao vestuário em diferentes tradições religiosas:

VESTUÁRIO

Os tecidos com os quais se confeccionam as roupas utilizadas nas cerimônias religiosas possuem uma representação simbólica. A seda pode representar a delicadeza, o refinamento... O algodão pode querer demonstrar a simplicidade, a humildade, o desapego... A pele pode ser símbolo da força preservada do animal...

O véu utilizado pelas mulheres, como, por exemplo, as islâmicas, pode ser entendido como símbolo de distanciamento do mundo exterior, modéstia e virtude.

O manto, ao envolver o corpo, pode significar proteção e poder, entre outras coisas.

A roupa pode ser símbolo exterior de uma atividade espiritual. A vestimenta dos monges chineses não evoca simplesmente o desapego ao mundo material. ‘Os sábios chineses anunciam, através do seu chapéu redondo, que sabem das coisas do céu; por meio de seus sapatos quadrados, que sabem as coisas da terra; por meio de seus sonoros pingentes, que sabem se pôr em harmonia em todo o lugar.’ (Huang-tsé, sábio chinês). (PARANÁ, 2006, p 72).

AS ROUPAS RELIGIOSAS E SEUS SIGNIFICADOS

Na religião católica, a vestimenta pode muitas vezes identificar a ordem a que o monge pertence. Por exemplo, os capuchinhos utilizam um manto simples para simbolizar a simplicidade e um capuz conhecido por tonsura para proteger a cabeça, muitas vezes raspada. A tonsura representa o abandono de toda a vaidade e uma vida consagrada a Deus. Podem também utilizar como cinto um cordão apresentando vários nós, como símbolo da fé, esperança, caridade e penitência.

Na hierarquia da igreja católica se percebe que na medida em que o grau hierárquico aumenta também a pomposidade e exuberância da vestimenta cresce, simbolizando, assim, a riqueza e a nobreza do espírito.

Já para o costume religioso muçulmano, a presença do véu para as mulheres é de suma importância. Este véu, conhecido como hijab, deve cobrir todo o corpo da mulher com exceção do rosto, mãos e, eventualmente, também os pés. Tal comportamento significa que elas estão em acordo com o que diz o Alcorão, livro sagrado dos islâmicos, demonstrando, assim, sua submissão a Alá.

Cabe aqui lembrar que algumas igrejas evangélicas cristãs, substituíram o uso do véu para as mulheres, símbolo de respeito a Deus, pelos cabelos compridos.

Os homens judeus usam sobre a cabeça um kipá. A palavra kipá significa arco e serve como uma lembrança constante da presença de Deus, que, como um arco, protege e guia. O kipá também significa que acima da pessoa existe Deus e Deus está acima das pessoas, observando-as em todos os momentos. Desta maneira, associa-se à humildade.

Como se viu, as vestimentas utilizadas no ambiente religioso possuem significados e não são apenas adornos ou questão de gosto pessoal. Deste modo, vale a pena ficar atento para observar como se vestem as pessoas que representam organizações religiosas, a fim de conhecer um pouco mais sobre suas crenças. (PARANÁ, 2006, p 73).

Ao afirmar que “para o costume religioso muçulmano, a presença do véu para as mulheres é de suma importância”, o LD recai na genericização, ao apresentar que, isto seria um costume e prerrogativa do Islã. Armstrong (2001, p 56), nos apresenta uma visão mais complexa sobre a utilização do véu por mulheres muçulmanas:

A emancipação das mulheres era um projeto caro ao coração do Profeta. O Corão deu direitos de herança e de divórcio às mulheres séculos antes desse mesmo *status* ser concedido às mulheres ocidentais. O Corão prescreve um certo grau de segregação e de velamento para as esposas do Profeta, mas não há nenhuma exigência no Corão em relação ao velamento de *todas* as mulheres ou à reclusão de todas elas num setor separado da casa. Esses costumes foram adotados cerca de três ou quatro gerações depois da morte do Profeta. Nessa ocasião, os muçulmanos estavam copiando os cristãos gregos de Bizâncio, que havia muito tempo cobriam de véus e segregavam suas mulheres dessa maneira; eles também se apropriaram de uma certa misoginia cristã. O Corão faz homens e mulheres parceiros diante de Deus, com deveres e responsabilidades idênticos. O Corão também veio permitir a poligamia; numa época em que muçulmanos estavam sendo mortos nas guerras contra Meca, e as mulheres ficavam sem protetores, permitia-se que os homens tivessem até quatro mulheres desde que tratassem todas com absoluta equanimidade e não mostrassem indícios de preferir uma em detrimento das outras. As mulheres da primeira *ummah* de Medina participavam integralmente da vida pública da cidade, e algumas, segundo o costume árabe, combatiam ao lado dos homens. Elas não pareciam viver o islamismo como uma religião opressiva, embora mais tarde, como ocorreu com o cristianismo, os homens sequestrassem a fé e a alinhassem com o patriarcado dominante.

Demant (2014, p. 158), também apresenta uma interessante abordagem sobre os movimentos feministas muçulmanos no Egito, que procuraram apresentar mudanças no sistema de vida das mulheres. Outro ponto de destaque do autor se dá

na participação de grupos feministas que o autor denomina como “moderados”, que buscam um “resgate” as origens do tempo de Muhammad :

Na busca por modelos legitimadores na tradição religiosa, feministas mais moderadas ‘resgataram’ a vida das mulheres no ambiente do Profeta, mulheres sufis e líderes bélicas feministas, entre outros modelos a serem seguidos. Uma vez alcançado o poder, movimentos nacionalistas, particularmente mais à esquerda, tais como o Ba’ath da Síria e do Iraque, iniciaram medidas radicais para emancipar a mulher e integrá-la na vida econômica e pública. O resultado paradoxal é que, nesses Estados despóticos, a participação e os direitos da mulher vão bem além do que se observa em sociedades ‘moderadas’, tais como Egito e a Jordânia – para não falar da Arábia Saudita, ou do Kuwait, cujo parlamento vetou repetidamente nos últimos anos a concessão do direito ao voto às mulheres.

A partir dessas análises, torna-se interessante propor uma abordagem que possa contemplar a ideia de que a utilização do véu e a segregação de mulheres no Islã não é algo inerente à religião, mas sim, fruto de uma misoginia recorrente em diversas religiões, em diferentes épocas e em diversos contextos. Também é interessante apontar quais países na atualidade impõem a utilização do véu e a segregação da mulher, e quais não utilizam desses mecanismos, pois, dessa forma, o aluno percebe que este não é um fato consumado para todas as mulheres que seguem o Islã.

No LD “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa”, encontramos alguns aspectos de genericização. No capítulo 1, “Organizações Religiosas”, são apresentadas diferentes estruturas de organizações religiosas diferentes. Destacamos algumas:

Hinduísmo

O Hinduísmo é o conjunto de religiões da Índia que tem como característica a diversidade de líderes em sua história, sem nenhum fundador específico. Para seus seguidores, acredita-se que o líder nasce da experiência humana. No Hinduísmo, os Sadhus são respeitados e são denominados ‘santos vivos, videntes e sábios’. São seguidores de Shiva, Vishnu, Durga, entre outros. Geralmente os Sadhus cobrem seu corpo com cinzas, vestem uma tanga de pano surrado ou até mesmo ficam despídos.

O Sadhu busca ser agradável, bondoso, compassivo, correto, decente, disciplinado, eficiente, excelente, gentil, honesto, honrado, nobre, obediente, pacífico, puro, respeitável, reto e virtuoso.

Os Sadhus renunciam aos apegos materiais, aos prazeres terrenos e praticam o celibato porque alguns creem que o prazer sexual apaga o seu poder espiritual. (PARANÁ, 2013, p. 23).

No judaísmo:

Judaísmo

O povo judeu segue, em sua maioria, a religião judaica. Essa religião tem como um dos seus principais líderes, Moisés. Esse líder religioso viveu no século XIII a.C. e é a figura mais destacada na história do povo de Israel.

Seus seguidores acreditam que Moisés, quando criança, foi colocado no rio Nilo e salvo pela filha de um faraó e então cresceu e foi educado no Egito. Moisés, no Monte Horebe ou Monte Sinai, recebeu de Deus a lei conhecida como Decálogo, que auxiliou na organização da vida do povo hebreu antes de chegarem à Canaã, à 'Terra Prometida'.

O líder espiritual dos judeus é conhecido como rabino. A palavra rabino serve para indicar aquele que ensina e auxilia na aplicação da lei judaica e possui a autoridade sobre a interpretação da Torá.

Os judeus creem na existência de um único Deus criador do universo. Seus seguidores acreditam que para chegar próximo a Deus deve-se estudar os ensinamentos do livro sagrado, a Torá, que ajuda aos fiéis a terem uma vida santa com a esperança da vinda de um Messias que trará consigo toda a paz, vivenciando a fé e a crença nesta esperança. (PARANÁ, 2013, p. 25).

No cristianismo:

De acordo com a tradição cristã, Deus enviou ao mundo seu filho Jesus para salvar a humanidade. Jesus Cristo pregava a paz, a harmonia, o respeito a um só Deus e o amor entre os homens, sendo considerado um líder carismático.

Jesus nasceu em Belém, na região da Judeia, em uma família simples e humilde. Com 30 anos de idade inicia a pregação das ideias do cristianismo na região onde vivia.

Segundo a fé cristã, Jesus Cristo em suas peregrinações começa a realizar milagres e reúne discípulos e apóstolos por onde passa. Perseguido e preso foi condenado à morte.

A religião cristã foi resultado de um processo de institucionalização que começou com os apóstolos, particularmente com Paulo, o que contribuiu com a sua expansão.

Geralmente, a escolha do líder religioso acontece pelo princípio do carisma. Por meio de seu dom e sua capacidade de agregar, liderar, conduzir e anunciar o evangelho à sua comunidade.

O candidato a líder religioso segue a estrutura organizacional de sua religião e são chamados por diferentes nomes: o papa, o sacerdote, o pastor, o xeique, o monge, que partilham com os seus seguidores os ensinamentos de sua religião.

No Cristianismo encontram-se diversas divisões de 'igrejas' ou 'denominações cristãs'. Entre elas estão o catolicismo romano, o ortodoxo, o protestantismo, entre outros. (PARANÁ, 2013, p. 27).

Percebe-se que nessas abordagens o LD apresenta um roteiro similar em ambas as três tradições religiosas. Primeiramente um resgate histórico, e depois uma apresentação do líder religioso. Contudo, ao analisar o Islã, o mesmo não ocorre:

Islamismo

A religião muçulmana foi fundada pelo profeta Muhammad (Maomé). Seus fundamentos estão escritos no livro sagrado chamado Alcorão ou Corão.

Muhammad (Maomé) nasceu no ano de 570 d.C., em Meca, numa família de comerciantes. Aos 40 anos, segundo a tradição religiosa islâmica, Muhammad (Maomé) recebeu a visita do anjo Gabriel que lhe transmitiu a existência de um único Deus (Alá). Inicia-se então a fase de pregação desta doutrina que é monoteísta.

Inicialmente, em sua cidade natal, Muhammad encontrou grande resistência e oposição à sua pregação e acabou sendo perseguido, tendo que migrar para a cidade vizinha de Medina no ano de 622 d.C. Este acontecimento é conhecido como Hégira, marco inicial do calendário muçulmano.

Foi em Medina que Muhammad (Maomé) foi reconhecido como líder religioso capaz de unificar e estabelecer a paz entre as tribos árabes e implantar a religião monoteísta. (PARANÁ, 2013, p. 25).

Percebesse que o LD apresenta um breve resgate histórico do Islã, contudo, a abordagem sobre os líderes religiosos dentro do Islã não ocorre. Apenas figura do profeta Muhammad é destacada. Ainda existem dois boxes com informações complementares: no box saiba mais, são apresentadas de forma breve a divisão entre xiitas e sunitas, além de apresentar brevemente a constituição da sharia, já o segundo box, denominado curiosidade, é apresentada uma citação que explicita a quantidade de nomes dados à Alá no Corão. Há que se ter o cuidado para que não se crie a ideia de que no Islã, não existem líderes religiosos. Além disso, os líderes religiosos são apresentados no LD, porém, em outros capítulos, porém, apenas uma vez cada.

No subcapítulo “As Diferentes Organizações Religiosas” do capítulo 1, é apresentado brevemente o Imame: “É o imame (líder religioso) que preside a oração e faz um discurso religioso.” (PARANÁ, 2013, p. 34). Já no capítulo 8, “Vida e Morte”, no subcapítulo “As Diversas Formas de Entender a Vida e a Morte”, é apresentado brevemente a figura do Sheik: “Sheik é o responsável pelas orações para a alma do falecido.

Uma proposta para não recorrer a genericização, e, não criar a ideia de que no Islã, apenas Muhammad pode ser considerado um líder religioso, é apresentar os líderes religiosos de uma forma compreensível. Como visto anteriormente, na análise de Demant (2014, p. 36), no Islã não existe um clero institucionalizado, com uma hierarquia definida. Contudo, os líderes religiosos existem, e são diferentes em cada segmento do Islã. Apresentar esses líderes, como o Sheik, o Imame e o Ulemá possibilitam ao aluno compreender a estrutura religiosa do Islã.

Ainda no capítulo1, no subtópico “O Sagrado Feminino nas religiões”, é apresentado um texto sobre o “resgate do sagrado feminino”:

O resgate do sagrado feminino

A necessidade de tratar um tema como o resgate do sagrado feminino é devido a negação histórica do lugar da mulher na sociedade, sobretudo na esfera do religioso. As religiões são profundamente marcadas pelo selo do masculino possuidor do poder de decisão. A própria consideração de um Deus Pai todo poderoso, quando mal interpretada, pode legitimar uma cultura de opressão ao feminino.

Historicamente esse fato pode ser comprovado em quase todas as religiões. Essa constatação ressalta ainda mais a importância de tratarmos o tema do resgate do sagrado feminino. É inquestionável a força da presença feminina nas religiões, mas por outro lado essa presença quantitativa não é reconhecida nos espaços decisórios do âmbito religioso católico. Vale lembrar aqui a mensagem do Papa Bento XVI para Jornada da Paz, que

denunciou a consideração insuficiente que se dá à condição feminina ‘nas concepções antropológicas que persistem em algumas culturas, que ainda destina à mulher um papel de grande submissão ao homem, com consequências que ofendem a dignidade de pessoa e impedem o exercício das liberdades fundamentais’.

Se pesquisarmos sobre o feminino primitivo e o divino veremos que as primeiras representações da divindade foram de mulheres. A Deusa era a grande mãe capaz de gerar e sustentar a vida.

Trata-se de um mistério fascinante, um mistério sagrado. De acordo com Neumann (1996) ‘a cultura primitiva é em grau bastante elevado um produto do grupo das mulheres’. Seguindo numa perspectiva histórica, notamos uma racionalização dos mistérios em que as mulheres vão perdendo sua semelhança com o sagrado.

As religiões vão construindo um Deus masculino e perdendo o aspecto da Deusa. Na Grécia e em Roma, por exemplo, as Deusas eram presentes e cultuadas, mas aos poucos a associação com o feminino foi sendo esquecida. Numa perspectiva bíblica (BÍBLIA SAGRADA, 1987), a passagem mais significativa do Antigo Testamento sobre a mulher e sua condição (Gn 2-3) apresenta a mulher como auxiliar, ‘igual ao homem, ossos dos seus ossos, carne de sua carne, da sua mesma espécie’ (Gn 2), e por isso o homem deixa seus pais para viver com ela. O relato demonstra a igualdade entre os dois sexos e a inferioridade da mulher é explicada em (Gn 3,16) como uma degradação do estado primitivo e original da humanidade. Já no Novo Testamento, a maneira como Jesus tratava as mulheres é reveladora (Mt, 13,13; Lc 15,8ss). Ele faz milagres a pedido das mulheres (Mt 8,14ss). Jesus quebrou preconceitos, conversou sem embaraço com a samaritana no poço de Jacó, o que para os discípulos pareceu contrário aos bons costumes (Jo 4,7ss.27). Nessa ótica, o comportamento de Jesus pode ser visto como revolucionário. No gnosticismo há pergaminhos (Nag Hammadi) que se referem a Deus como Pai e Mãe afirmando o elemento feminino como divindade. O Jardim do Éden gnóstico aponta para uma inversão de valores. Eva é a mulher dotada de Espírito que instruída pela serpente traz a vida a Adão. Deus criador aparece com características humanas negativas, distante da concepção do Deus criador, sumo Bem. Ele amaldiçoa a mulher e a serpente. Na visão do espiritismo, homem e mulher são iguais perante Deus. O Livro dos Espíritos tem um item com o título ‘Igualdade dos direitos do homem e da mulher’. Qualquer discriminação contra o feminino é fruto do domínio injusto imposto pelo homem à mulher. ‘Os espíritos encarnam como homem ou mulheres porque não têm sexo’. (KARDEC, 1994, p. 105). No islamismo temos o pedido de Muhammad (Maomé) para que os homens sejam bons para com as mulheres.

Como podemos notar, a imagem que se faz da divindade condiciona todo um contexto cultural e traz consequências para a vida social. No cristianismo, por exemplo, resgatar o sagrado feminino é resgatar a face materna de Deus que foi sendo escondida com o passar do tempo pela imposição de uma cultura masculinizada. (PARANÁ, 2013, p. 53).

O texto traz uma passagem profunda sobre o feminino na tradição católica e espírita, apresentando citações de seus livros sagrados e líderes religiosos. Porém, ao abordar o Islã, o LD resume o feminino na religião da seguinte forma: “No islamismo temos o pedido de Muhammad (Maomé) para que os homens sejam bons para com as mulheres”. Essa ideia do feminino no Islã já foi abordada anteriormente, porém, a genericização fica clara nesse aspecto. O autor apresenta diversas tradições religiosas diferentes, com citações de livros sagrados, eventos de líderes religiosos

para a questão do feminino, contudo, ao apresentar o Islã, o texto acaba por não ter a mesma atenção com o Islã.

Nossa proposta recai na mesma que a anterior. Apresentar perspectivas modernas do assunto também podem ser interessantes. Atualmente, algumas lideranças muçulmanas têm ganhado espaço – apenas para citar alguns casos: Suad Abderrahim, primeira mulher a ser eleita como prefeita na Tunísia; Malala Yusafzai, paquistanesa ativista de direitos humanos e da educação de mulheres.

Os LD em questão apresentam outras questões ligadas a genericização. Optamos por abordar essas para que se possa ter uma compreensão de como ela ocorre nos LD.

3.2.2 Funcionalização

Como visto anteriormente, a funcionalização ocorre quando um grupo é tratado de forma a excluir sua história, excluir elementos próprios de sua cultura, assumindo um papel de coadjuvante em uma outra questão. Sendo assim, o grupo passa a ser uma espécie de artifice para um outro grupo. Como descreve Peled-Elhanan (2019, p. 102): “as pessoas são “funcionalizadas” nas histórias quando são “personagens sem nome [que] têm papéis efêmeros, funcionais, e não são pontos de identificação para o leitor ou receptor”. A autora ainda argumenta que: “Ao funcionalizar e tratar essas pessoas como se fossem instrumentos, o livro ensina os estudantes que nem todos merecem uma história ou uma identidade individual. Algumas pessoas só têm função na história de outras pessoas...” (PELED EL-HANAN, 2019, p. 102).

Alguns dos casos vistos ao analisarmos a genericização estão presentes também na questão da funcionalização. Percebendo a genericização como uma forma de abordagem genérica de representação, percebe-se também, que em alguns pontos, o Islã acaba sendo abordado de forma funcional. Por exemplo: ao abordarmos a questão dos líderes religiosos em diferentes tradições (LD “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa”), percebemos que os líderes religiosos do Islã não estão presentes. A questão de um breve resgate histórico está presente, mas uma abordagem sobre seus líderes não. Esse ponto infere na funcionalização. Pois como descreve Peled El-Hanan, os líderes religiosos assumem um papel efêmero ao se abordar o Islã. Ainda podemos citar como exemplo a questão das mulheres. Nos dois

LD à a questão da utilização do véu. Aprofundando um pouco mais essa questão, o LD “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa”, propõe a seguinte atividade:

Oração

(Primeira surata (capítulo) do Corão)

1. Em nome de Allah, O Misericordioso, O Misericordioso.
2. Louvor a Allah, O Senhor dos mundos.
3. O Misericordioso, O Misericordioso.
4. O Soberano do Dia do Juízo!
5. Só a Ti adoramos e só de Ti imploramos ajuda.
6. Guia-nos à senda reta,
7. À senda dos que agraciaste; não à dos incursos em Tua ira nem à dos descaminhados. (NASR, s.d)

Atividade 4

- a) As mulheres muçulmanas fazem uso de véu. Qual o motivo desta tradição?
- b) Faça uma entrevista com algum muçulmano ou pesquise para saber qual é a importância do Ramadã. Socialize o resultado de suas pesquisas em sala de aula.
- c) Assista ao vídeo ‘O que é islamismo?’
(Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Tgl-isRE-sc>>) para saber um pouco mais sobre esta tradição religiosa. (PARANÁ, 2013, p. 34).

Primeiramente é apresentada uma surata do Corão, e por seguinte a atividade propriamente dita. Percebe-se que a oração é ignorada na atividade. A questão A, parte da premissa de que todas as mulheres fazem o uso do véu, o que como vimos não é uma afirmação verossímil.

Encontramos outros pontos importantes para nossa análise acerca da funcionalização do Islã nos LD de ER. No LD “O Sagrado no Ensino Religioso”, na unidade 8, “Vida e Morte”, o autor apresenta uma abordagem sobre diferentes ritos, e posteriormente, uma abordagem sobre a ressurreição:

A doutrina da ressurreição está bastante presente no cristianismo, islamismo e judaísmo. Para os cristãos, Jesus morreu e ressuscitou dos mortos, anunciando o destino da humanidade. Neste aspecto, ressuscitar significa voltar a viver, porém, não neste mundo, mas em outro habitado por Deus. (PARANÁ, 2008, p. 107).

Nesse ponto, o LD apresenta uma consonância entre a questão da ressurreição no Islã, cristianismo e judaísmo. Contudo, uma explicação mais específica só se dá sobre o cristianismo e a figura de Jesus. Não apenas o Islã, mas o judaísmo também, aparecem apenas para figurar entorno do cristianismo. Uma opção para não recorrer à funcionalização seria apresentar a questão da ressurreição nas outras perspectivas religiosas. O aprofundamento não se faz necessário, apenas apresentar, assim como no cristianismo, uma perspectiva dessa questão. Um exemplo prático dessa abordagem está presente no LD “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa”:

Ressurreição é o entendimento que a alma volta a ter vida, ressuscita para uma vida nova, não mais humana, mas sim espiritual, num ambiente chamado de céu, ou de inferno. Os seguidores do Judaísmo, do Cristianismo e do Islamismo creem na ressurreição, porém com concepções e características particulares.

No Alcorão (livro sagrado do Islamismo) está escrito na surata (capítulo) n. 7, no versículo n.º 29: 'Assim como vos criou, retornareis a Ele'. Vive-se uma única vez e ressuscita para a vida eterna. A Bíblia (livro sagrado dos cristãos), narra o que aconteceu com Jesus Cristo, que ressuscitou para nunca mais morrer. (PARANÁ, 2013, p. 249).

Na unidade 2, "Lugares Sagrados", é apresentada a seguinte passagem:

Também são tidos como lugares sagrados algumas cidades. Sabe-se, entre outros casos, que todo islâmico deve fazer o possível para, pelo menos uma vez em sua vida, visitar a cidade sagrada de Meca. Jerusalém também se configura nos moldes de uma cidade sagrada, como também a cidade inca, construída com pedras, denominada Machu Picchu (Peru), entre outras. (PARANÁ, 2008, p. 31).

Após essa breve explicação sobre os lugares sagrados, o LD apresenta alguns exemplos de lugares sagrados, como o Rio Ganges, na Índia, a pajelança, ritual indígena. Todos são apresentados de formas simples, sem uma explicação mais extensa. Contudo, ao apresentar a proposta do caminho de Santiago de Compostela, o autor tece um comentário extenso e complexo sobre o local:

O caminho de Santiago de Compostela é considerado pelos historiadores uma das rotas mais antigas do mundo no quesito peregrinação. Localiza-se no norte da Espanha, na região de fronteira próxima à França, e o trajeto possui cerca de 700 quilômetros. O caminho leva esse nome em homenagem ao padroeiro religioso da Espanha: Tiago, um dos doze apóstolos de Jesus Cristo.

Os peregrinos, que refizeram o caminho de São Tiago, consideram que o mais importante não é percorrer todo o trajeto de cerca 700 quilômetros, mas, sim, estar nele. Segundo os historiadores, foi essa região do globo que Tiago escolheu para levar a palavra de Cristo após sua morte. Possuidor de um espírito aventureiro, Tiago teria levado sua mensagem de fé do interior do país ao litoral, depois retornando à Palestina.

Tiago foi decapitado pelo rei judaico Herodes Agripa, na cidade de Cesaréia, o qual proibiu que o corpo fosse enterrado; assim, seu corpo foi jogado para fora dos muros da cidade. Porém, antes de morrer, Tiago havia pedido a dois discípulos que gostaria de ser enterrado na região da Ibéria, uma das províncias do Império Romano. Desta forma, seus discípulos, Teodoro e Atanásio, recolheram seu corpo e prosseguiram viagem com o intento de realizar o desejo do mestre.

O corpo do apóstolo Tiago foi enterrado em um bosque denominado Libredón, na cidade de Iria Flavia, hoje Padrón. O local caiu no esquecimento até o ano de 813, quando um eremita chamado Pelayo, que, segundo a lenda, guiado pelas estrelas chegou ao exato local no bosque de Libredón onde estava enterrado Tiago. O percurso trilhado pelos dois discípulos é o hoje conhecido caminho de Santiago de Compostela. (PARANÁ, 2008, p. 33).

Nenhuma menção à hajj é feita no LD, em nenhum de seus capítulos. A sacralidade de Meca também não é mencionada. A importância religiosa e ancestral

de Meca não é abordada. Essa questão torna-se problemática, pois, exclui-se a possibilidade de significar o local sagrado de Meca.

Uma possibilidade de se abordar esse tema é partir da visão apresentada anteriormente por Armstrong (2001, 2012) e Sonn (2011), realizando um resgate histórico da ancestralidade profética de Abraão e Ismael e a criação da Caaba em Meca, criando assim uma conexão com o cristianismo e judaísmo. Obviamente deve-se levar em consideração as particularidades de cada religião, porém, ao descrever esses elementos, pode-se apresentar a perspectiva religiosa intrínseca entre Meca e o Islã.

Essas questões trabalhadas nos LD apresentam uma perspectiva funcional do Islão nos LD, onde, são meros espectadores de um evento maior. Como salientado anteriormente, algumas questões presentes na genericização também estão presentes na funcionalização. Apresentar uma visão generalizada ou funcional do Islã – ou de qualquer outra tradição religiosa – pode ser problemático, pois, acaba-se por negar uma possibilidade de história para uma religião.

CAPÍTULO 4 PARTE PROPOSITIVA

Nesse capítulo apresentamos nossa proposta de produto didático com base nas análises feitas nos capítulos anteriores: “Dossiê História/Ensino Religioso: (Re) Descobrimos o Islã”. Trata-se de um dossiê que reúne diversos documentos para serem trabalhados por professores, e sugestões de atividades a serem praticadas com os alunos. Os documentos são divididos em quatro partes: imagens; mapas e gráficos; textos; filmes e músicas. A quinta parte corresponde as sugestões de atividades a serem trabalhadas.

O documento foi elaborado, a princípio, para ser trabalhado com alunos do Ensino Fundamental II, nas disciplinas de ER e História, de maneira isolada, ou interdisciplinar. Contudo, o material pode ser utilizado por professores de outras disciplinas, cabendo ao professor realizar as adequações necessárias.

Em nossas análises dos LD de ER produzidos pelo Governo do Estado do Paraná por intermédio da SEED, percebemos que esses materiais ao abordar o Islã – de maneira intencional ou não, –, utilizam de genericizações e funcionalizações ao abordar o tema. Ou seja, abordam a temática de maneira genérica se comparado à outras tradições religiosas, ou ainda, de maneira funcional, a fim de atribuir um aspecto geral ou funcional para a tradição religiosa em questão.

Ao analisarmos a relação das disciplinas de História e ER, percebemos que estas mantêm uma relação conflituosa, porém, duradoura, que marcam diferentes períodos da História do Brasil. Ora tratada como norte da educação brasileiras, a disciplina de ER perdeu boa parte de seu espaço no cenário educacional brasileiro. Contudo, nas novas propostas da BNCC, o ER ficou em evidência novamente, trazendo consigo um eixo temático novo, distanciando-se das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Mesmo assim a relação entre História e ER está presente. No caso do Estado do Paraná essa relação pode ser observada na disposição dos professores que lecionam a disciplina de ER. Como visto anteriormente, no Estado do Paraná a demanda de professores para lecionarem ER não corresponde à oferta de turmas que necessitam destes professores. Para corrigir este problema, a SEED possibilita que professores de outras disciplinas – História; Filosofia; Sociologia; Geografia – lecionem a disciplina de ER. Diversos professores de História estão em contato direto com a disciplina de ER. Nessa perspectiva, é importante levantarmos o

seguinte questionamento: como professores de História podem lecionar a disciplina de ER? Para essa resposta, buscamos anteriormente analisar os conteúdos históricos abordados nos currículos elaborados no Estado do Paraná em 2008 e 2012. Esses documentos nos mostraram que as perspectivas históricas de tempo e espaço são trabalhadas no Ensino Religioso, bom como nos LD de ER que analisamos. Dessa forma, existem possibilidades de abordagens históricas na disciplina de ER seguindo as orientações curriculares.

O dossiê que apresentamos no Anexo II, não tem a pretensão de “corrigir” ou de “melhorar” os LD anteriormente analisados, mas sim, incrementar as diferentes formas de apresentar o conteúdo Islã para os alunos. Dessa forma, o dossiê é uma ferramenta a ser trabalhada pelo professor, utilizando os documentos de forma isolada, ou aproveitando das atividades propostas no dossiê.

Antes de apresentarmos as diferentes partes do dossiê, bem como os diferentes documentos contidos nele, é importante levantarmos algumas questões sobre o uso de documentos e o ensino de História. A partir dos estudos das Escolas dos Annales, e posteriormente com a História Cultural e a Nova História Cultural, a concepção de fontes históricas se ampliaram, permitindo que os historiadores pudessem buscar em diferentes meios objetos de fontes de estudos.

Constantemente se debate entre os professores de História a utilização de documentos e fontes primárias em sala de aula. Bittencourt (2008), nos apresenta importantes reflexões sobre os usos e objetivos desses documentos na disciplina de História. A pesquisadora apresenta que a utilização desses documentos não pode ser vista com o objetivo de criar um “pequeno historiador”, mas sim “desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal” (BITTENCOURT, 2008, p. 327). Bittencourt ainda reflete sobre as diferenças de como um historiador utiliza esses documentos e de como um aluno os utiliza.

Ao utilizar uma fonte primária, o historiador já possui um conhecimento prévio de período histórico ao qual se refere e dos conceitos e categorias que serão utilizados para análise do documento. Já o aluno, não domina o conhecimento histórico podendo ter alguns conhecimentos e noções prévias adquiridos em diferentes espaços e meios, inclusive o escolar, mas que necessitam ser mobilizados e ampliados o que, de acordo bom Bittencourt (2008, p. 329): “exige sempre a atenção ao momento propício de

introduzi-lo com material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos”.

A autora ainda argumenta:

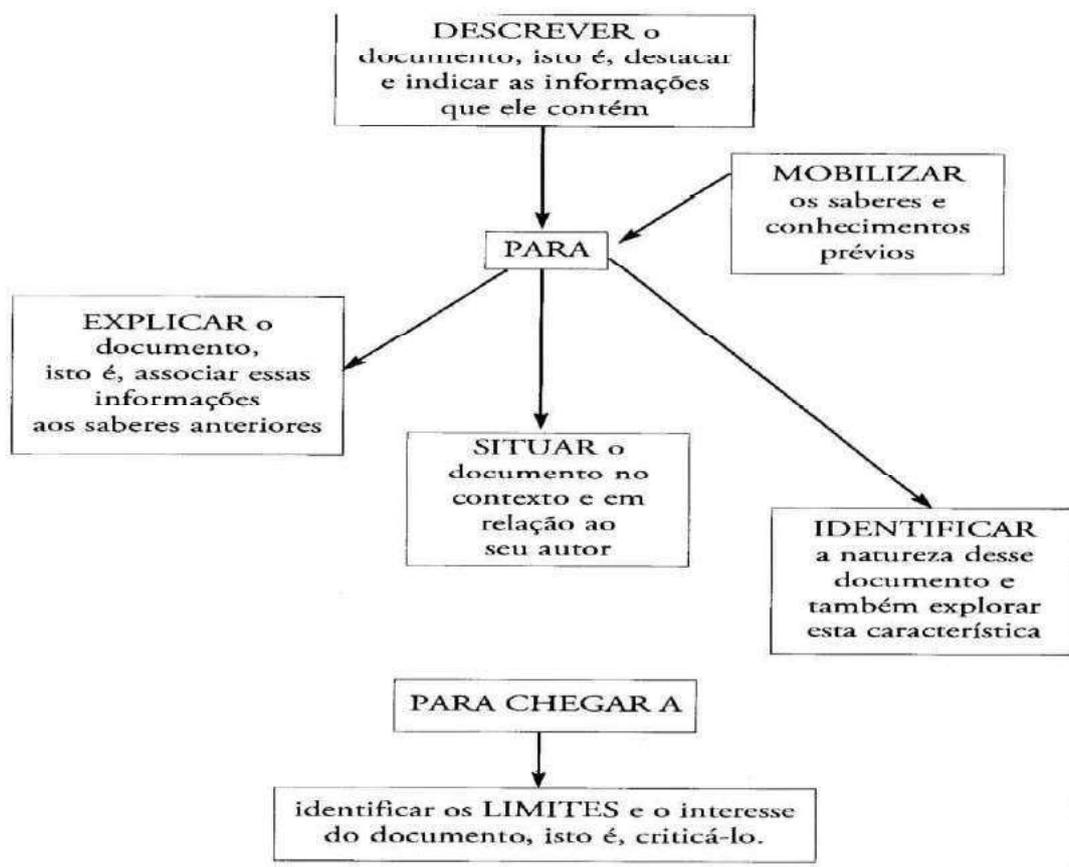
Um documento pode usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de *situação-problema*, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado. Dessa forma, os objetivos do uso de documentos são bastante diversos para o professor e para o historiador, assim como os problemas que ambos fazem frente. (BITTENCOURT, 2008, p. 330).

Algumas dificuldades se impõem ao professor ao utilizar esses documentos: vocabulário; extensão do documento; inadequação à idade/série. Refletindo sobre esses problemas, Bittencourt (2008, p. 330) argumenta que: “Na escolha é necessário lembrar que eles devem ser motivadores e não se podem constituir em um texto de leitura que produza mais dificuldades do que interesse e curiosidade”. Dessa forma, o documento deve ser entendido pelos alunos como um registro do passado, como argumenta Bittencourt:

Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto *registro do passado*. Nessa condição, convém os alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda a parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias. (BITTENCOURT, 2008, p. 331).

O documento deve então ser compreendido como um facilitador da compreensão do processo histórico. Bittencourt (2008), afirma que são registros que foram produzidos sem visar uma intenção didática, dessa forma, cada forma de documento deve ser analisado procurando especificar suas características. Bittencourt nos apresenta um esquema para abordar os diferentes tipos de documentos a serem trabalhados em sala de aula – escritos; materiais; visuais e audiovisuais:

Figura 5: organograma para análise de documento em sala de aula.



Fonte: BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 334.

Dessa forma os documentos reunidos no dossiê procuram atender à essas perspectivas, utilizando de pinturas, fotografias, mapas, gráficos, filmes, músicas, textos literários, artigos da internet etc, procuramos apresentar diferentes fontes e documentos para serem trabalhadas por professores de diferentes disciplinas.

4.1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da Dissertação de mestrado intitulada Diálogos entre História e Ensino Religioso: Representações do Islã nos Livros Didáticos de Ensino Religioso do Estado do Paraná (2006 – 2013). Em nossa pesquisa, procuramos analisar as representações do Islã em dois livros didáticos de Ensino Religioso, produzidos e distribuídos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). Além disso, procuramos analisar os conteúdos históricos relacionados ao Islã que estão presentes nesses materiais.

Durante a pesquisa, constatamos que os materiais didáticos de Ensino Religioso abordam alguns conteúdos de maneira funcionalizada ou genérica. Isso, em parte, se deve à grande demanda de conteúdos e tradições religiosas presentes nos materiais didáticos.

Outra questão que nos chama atenção, é a preocupação da relação História/Ensino Religioso. Essa relação não é nova, e tem suas raízes no processo de colonização do Brasil e o primeiro modelo educacional vindo da Europa com os jesuítas. A disciplina de História sempre esteve presente na disciplina de Ensino Religioso, como um conteúdo adjacente, conseguindo sua autonomia apenas com a República. Contudo, essa relação não está findada, mas modificada. Atualmente, no Estado do Paraná, a demanda de turmas de Ensino Religioso não corresponde a oferta de professores formados nessa área específica. Sendo assim, a SEED oportuniza que professores de outras disciplinas (Filosofia, Sociologia, História, Geografia) lecionem a disciplina de Ensino Religioso. Nesse contexto, a relação História/Ensino Religioso se faz presente.

Cabe então uma questão: como professores de História podem lecionar a disciplina de ER? Pensando nessa questão, organizamos esse dossiê com a intenção de que professores de História e Ensino Religioso se sintam confortáveis em utilizá-lo.

Dessa forma, o presente material não vem como uma forma de “corrigir” ou “melhorar” os materiais didáticos produzidos pela SEED, mas sim, incrementar as possibilidades de abordagem do professor frente ao tema do Islã. Inicialmente o material é voltado para as séries iniciais do Ensino Fundamental 2 (6º e 7º séries). São nessas séries que o Ensino Religioso é ofertado no Estado do Paraná. Contudo, os documentos reunidos nesse dossiê podem ser utilizados em diferentes séries e em diferentes contextos, cabendo ao professor a decisão de como melhor aproveitar os documentos aqui reunidos.

Sendo assim, o dossiê apresenta uma série de documentos para serem utilizados em sala de aula. Com o advento da Escola dos Annales, e posteriormente com os estudos de Jacques Le Goff, a noção de documentos como fonte história se ampliou, possibilitando que o historiador, e conseqüentemente o professor de História pudessem utilizar uma gama de documentos históricos das mais variadas formas. Bittencourt (2008) reflete sobre a utilização desses documentos em sala de aula:

Recorrer ao uso de documentos nas aulas de História pode ser importante, segundo alguns educadores, por favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico, a iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador. (BITTENCOURT, 2008, p. 327).

Contudo, cabe a ressalva feita pela autora de que a finalidade de utilizar os documentos em sala de aula não deve formar jovens historiadores, mas sim, a partir da utilização dos documentos e fontes primárias desenvolver no aluno a “autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal” (BITTENCOURT, 2008, p. 327).

Um outro problema relacionado a utilização dos documentos em sala de aula se observa na diferença dos objetivos dessas fontes para o professor e para o historiador. O historiador possui um conhecimento prévio do assunto a ser abordado, o que facilita sua compreensão da fonte. Já para os alunos isso não ocorre. Estes estão em um processo de aprendizagem, o que acarreta ao professor a função de introduzir o conteúdo de forma prévia aos alunos, a fim de que a fonte se torne inteligível para os mesmos.

Bittencourt (2008, p. ainda salienta: 330).

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de *situação-problema*, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado. Dessa forma, os objetivos do uso de documentos são bastante diversos para o professor e para o historiador, assim como os problemas que ambos enfrentam.

O dossiê foi dividido em 5 partes para facilitar a utilização por parte do professor. Na primeira parte estão reunidas um total de 9 imagens. Essas imagens são pinturas e fotografias, retratando diferentes momentos e aspectos da cultura islâmica. A parte 2 refere-se a um conjunto de mapas e gráficos (4 mapas e 4 gráficos) que abordam a questão do Islã em diferentes aspectos – Arábia Pré-islâmica até seu processo de expansão na Idade Média, e gráficos que apresentam a presença do Islã no Brasil.

A parte 3 reúne um conjunto de 7 textos e artigos de diversos temas referentes ao Islã. Textos retirados da Internet ou de obras de acadêmicos e líderes religiosos do Islã. Alguns dos textos foram colocados em sua íntegra, sem edição ou adaptação, contudo, o professor não precisa utilizar a totalidade do documento, podendo utilizar da melhor forma que lhe aprouver.

Na unidade 4 estão reunidas um total de 3 filmes e 3 músicas. Trata-se de duas animações e uma minissérie, abordando diferentes contextos do Islã no Brasil e no mundo. As músicas foram selecionadas no idioma inglês, para facilitar a tradução. Contudo, nenhuma das obras foi disponibilizada digitalmente. Mas o professor pode ter acesso as músicas e aos filmes pela internet com relativa facilidade.

As atividades estão reunidas na unidade 5. São um total de 10 atividades. Em alguns casos, materiais complementares foram adicionados as atividades, a fim de incrementar o material disponibilizado ao professor. Trata-se de propostas de atividades, sendo assim, o professor tem total autonomia para modificar e incrementar as atividades aqui propostas. As atividades não são direcionadas especificamente para uma disciplina, mas podem ser utilizadas de variadas formas. As atividades foram elaboradas na perspectiva das Metodologias Ativas, procurando aumentar a participação colaborativa dos alunos e a resolução de problemas. Por fim, esse material atende uma dupla função. A) apresentar uma visão mais clara do Islã para as séries iniciais do Ensino Fundamental 2; e b) apresentar uma importante relação entre História e Ensino Religioso.

4.2 IMAGENS

Os alunos possuem um contato direto e contínuo com diferentes imagens e em diferentes contextos. Trabalhar com imagens possibilitam aos alunos perceberem diferentes situações relacionadas aos conteúdos escolares. Contudo, a leitura de imagens pode ser um exercício complexo e dificultoso para o aluno caso o professor não o auxilie nessa tarefa. Dessa forma, buscamos nos estudos da professora Circe Bittencourt (2004) explicações de como trabalhar o uso de imagens com os alunos.

Inicialmente, como nos adverte Bittencourt, as imagens nos livros didáticos atendiam a interesses mercadológicos, tendo em vista a noção do livro didático como um objeto fabricado, ou ainda, apresentar as imagens de grandes líderes da nação, tendo em vista o livro didático como um objeto portador e transmissor de uma ideologia (BITTENCOURT, 2004). Contudo, a noção de uma História política foi aos poucos sendo modificada, e a utilização de imagens nos livros didáticos não diminuiu, ao contrário, ela aumentou. Dessa forma imagens e textos disputam espaço dentro dos livros didáticos. Contudo, ocorre que nesse momento as imagens não possuem

apenas a função mercadológica ou de transmissão de uma ideologia, mas sim para contextualizar o assunto para o aluno.

Para uma contextualização das imagens, a autora propõe uma metodologia de leitura crítica e focada das imagens contidas nos livros didáticos:

É importante inicialmente buscar separar ilustração do texto, isolando-a para iniciar uma observação 'impressionista', sem interferências iniciais da interpretação do professor ou das legendas escritas. Trata-se de um momento em que o observador fará uma leitura geral da ilustração, deixando fluir as relações que estabelece entre o que está vendo e as outras imagens. Essa etapa introdutória é importante porque, como nos informa Miriam M. Leite, a imagem fixa gera, na sequência da observação, descrições e narrações, criando 'textos intermediários orais e verbais pelos observadores' e o aluno, ao descrever o que está vendo, estabelece articulações com outras experiências porque 'a imagem, finita, simultânea, é percebida pelo olho mas transmitida pela palavra'. (BITTENCOURT, 2004, p. 87).

A autora ainda argumenta que essa leitura direcionada da imagem possibilita que o aluno compreenda o conteúdo da imagem apresentada, sua intencionalidade, sua mensagem, podendo especificar o tempo, personagens representados, o espaço, posturas e vestimenta. A autora ainda salienta: "Assim, é necessário estar identificando no diálogo com os alunos qual conhecimento está sendo obtido por intermédio das imagens" (BITTENCOURT, 2004, p. 88).

Após essa leitura interna da imagem, a autora propõe uma leitura externa da imagem:

Na sequência, passa-se para uma leitura *externa*, buscando voltar a observação do aluno para outros referenciais, para 'o significado do documento como objeto', como afirma Adalberto Marson. Nesse processo de leitura da ilustração como objeto, os alunos deverão responder a perguntas: *Como e por quem foi produzida? Para que e para quem se fez esta produção? Quando foi realizada?* Caso não haja indicações suficientes no próprio, as respostas dos alunos deverão ser obtidas com o professor ou ainda através da consulta em outras obras. (BITTENCOURT, 2004, p. 88).

As questões de análise externa da imagem propostas pela autora – Como e por quem foi produzido? Para que e para quem se fez essa produção? Quando foi realizada? – levam os alunos a refletir a imagem como algo datado, produzido por um sujeito, em um determinado tempo e local, não apenas como uma imagem em si.

Bittencourt ainda salienta que a comparação entre diferentes imagens produzidas em momentos distintos são importantes para a percepção das noções de permanências e mudanças, além de relativizar o papel de determinados

personagens históricos (BITTENCOURT, 2004, p. 88). Dessa forma, as imagens apresentadas nessa unidade, apresentam legendas, com uma breve descrição, auxiliando o professor nesse processo

Figura 6 – Pintura de Rashid Al-Din – Muhammad recebendo sua primeira revelação do anjo Gabriel – Século XIII



Fonte: Al-Din, Rashid. [MUHAMMAD recebendo sua primeira revelação do anjo Gabriel]. Compêndio de Crônicas, séc XIII. Disponível em: <https://historiaislamica.com.br/>. Acesso em: 15 out. 2020.

Ficha:

Tipo de Imagem: Pintura

Data: século XIII

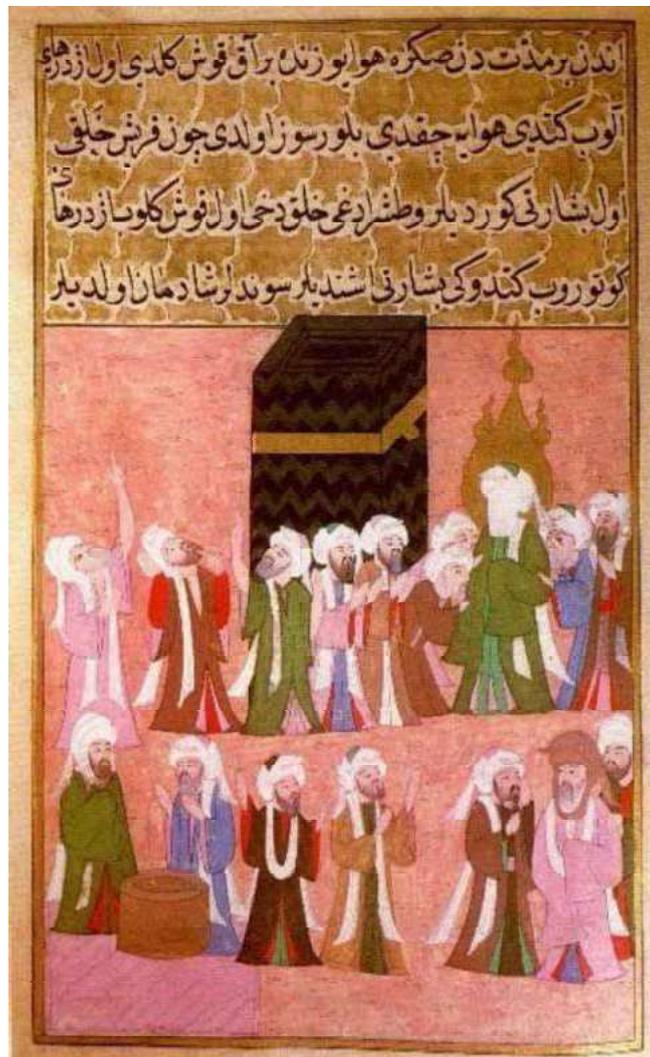
Autor: Rashid Al-Din (“Compêndio de Crônicas”).

Descrição: Muhammad recebendo sua primeira revelação do anjo Gabriel.

Rashi al-Din's ou Compêndio das Crônicas de Rashid al-Din - o assunto deste ensaio - é significativo por uma série de razões. O texto, compilado ao longo da primeira década de 1300, é a primeira crônica universal que não apresenta as culturas e historiografias de outras regiões simplesmente como extensões de suas próprias regiões geográficas e epistemológicas do mundo, mas tenta incorporá-los em seus próprios termos. O prefácio traz um relato oficial de sua composição. Ghazan (r. 1295-1304), sétimo governante Ilkhanid do Irã e do Iraque, pediu a Rashid al-Din para compor uma história de Genghis

Khan e sua família em diversos fólhos (awrāq), pergaminhos (ṭawāmīr), registros (jarā'id) e cadernos (dasātīr). Mas antes que a cópia fosse concluída, o sultão morreu inesperadamente em 11 de Shawwal 703/17 de maio de 1304. Então, em vez disso Rashid al-Din apresentou o rascunho e uma cópia limpa para o irmão e sucessor de Ghazan Öljeitü (r. 1304 a 16), que foi entronizado dois meses depois em 11 de Dhu'l- Hijja / 19 de julho. Depois que Öljeitü leu o texto, o novo governante ofereceu várias correções e reorganizações e ordenou que esta história dos mongóis fosse apelidada de Bendita História de Ghazan (Tārīkh-i Mubārak-i Ghāzānī) em homenagem a seu falecido irmão. Ao mesmo tempo, Öljeitü pediu a seu vizir Rashid al-Din para expandir a crônica, adicionar um segundo volume sobre os povos não mongóis da Eurásia e um terceiro sobre geografia. Esta versão expandida de três volumes, completa c. 1310, tornou-se conhecido como o Jāmi' al-Tavārīkh ou Compêndio das Crônicas. (Blair, 2017, tradução nossa).

Figura 7 – Pintura de Mustafá Darir – Muhammad e seus companheiros ao redor da Caaba – Século XIV



Fonte: DARIR, Mustafá. [MUHAMMAD e seus companheiros ao redor da Caaba] Siyer-i Nebi, séc XIV. Disponível em: <https://historiaislamica.com.br/>. Acesso em: 15 out. 2020.

Ficha:

Tipo de Imagem: Pintura.

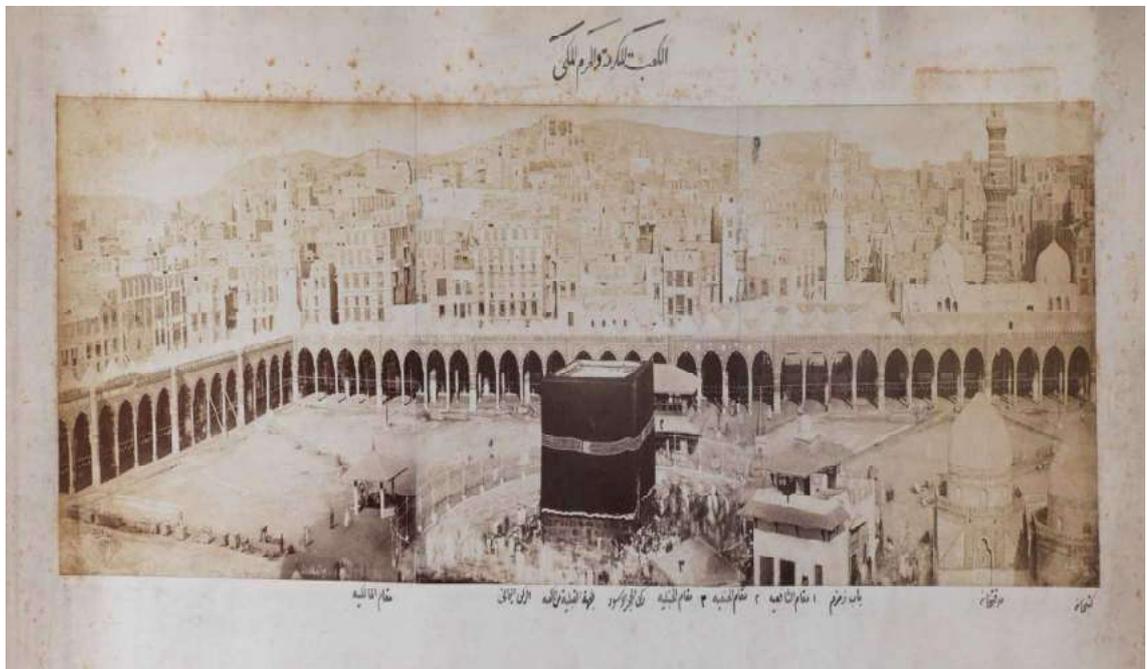
Data: Século XIV.

Autor: Mustafá Darir ("Siyer-I Nebi")

Descrição: Muhammad e seus companheiros ao redor da Caaba.

Uma análise da cópia manuscrita de Siyer-I Nebi (A Vida do Profeta) de Mustafá Darir produzida no atelir do Palácio de Topkapi em 1003 / 1594-1595 é justificada por várias razões. Este manuscrito de seis volumes, contendo mais de oitocentas miniaturas, é o maior, senão o mais elaborado, do manuscrito do século XVI produzido durante o reinado de Murâd III (982 - 1004/1574 - 1595), um sultão otomano famoso por seu patrocínio das artes do livro. O Siyer-I Nebi é o maior ciclo único de pintura religiosa na arte islâmica; é também o retrato visual mais completo da vida do profeta Mujammad. (FISHER, 1984, tradução nossa).

Figura 8 – Fotografia de Sadiq Bey – A honrada Ka'bah e o santuário de Meca – Século XIX



Fonte: SADIQ BEY, Muhamad. **A honrada Ka'bah e o santuário de Meca.** Vues Photographiques de La Mecque et de Médine, 1880. Disponível em: <https://www.khalilicollections.org/>. Acesso em: 15 out. 2020.

Ficha:

Tipo de Imagem: Fotografia (17,1x63,7cm) – Panorama: *al-ka'bah al-mukarramah wa al-haram al-makki* ('A honrada Ka'bah e o santuário de Meca').

Data: Século XIX.

Autor: Sadiq Bey.

Descrição:

A *Coleção de Vues Photographiques de La Mecque et de Médine*, de Sadiq Bey, consistindo em 12 vistas de Meca, Medina e as estações de peregrinação que incluíam quatro panoramas, foi apresentada como um

álbum de portfólio em 1881 em Veneza no *Terceiro Congresso Internacional de Geógrafos*. Nesta conferência, suas realizações fotográficas foram reconhecidas pelo mundo árabe e europeu e ele foi premiado com uma medalha de ouro por seu trabalho. O álbum foi publicado pela *Société Khédiviale de Géographie* e vendido por meio de seu secretário-geral, Monsieur le Chevalier Bosola Bey. O custo de uma única fotografia em 1881 era de 40 francos (não montada) ou 50 francos (montada no cartão). A *Société Khédiviale de Géographie* havia hospedado Sadiq Bey três vezes para conversar com seus membros sobre o assunto de sua expedição de 1861 a Meca e Medina e podemos supor que o conjunto apresentado no *Terceiro Congresso Internacional de Geógrafos* continha pelo menos uma fotografia de sua visita a Medina em 1861. A coleção Nasser D. Khalili de Hajj e *The Arts of Pilgrimage* contém o conjunto completo de fotografias deste importante álbum que até hoje é um testemunho do trabalho inovador de Sadiq Bey. Sadiq Bey, que também publicou três obras importantes: *Mash'al al-mahmal* ('A Tocha do Mahmal') em 1881, *Kawkab al-hajj fi sayr al-mahmal bahran wa sayrihi barran* ('A Estrela do Hajj ao longo das Viagens de o Mahmal por mar e terra ') em 1886 e *Dalil al-hajj li'l-warid nin Makkah wa al-Madinah* ('O Guia do Hajj para aqueles que chegam em Meca e Medina de todas as direções') em 1896, todos incluindo suas fotografias e observações detalhadas de suas viagens.

Muhammad Sadiq Bey foi a primeira pessoa a tirar fotos de Meca, Medina e do Hajj. Um engenheiro do exército egípcio e agrimensor, ele também foi o tesoureiro da caravana egípcia Hajj, viajando várias vezes para o Hijaz. Usando uma técnica inventada pela primeira vez na década de 1850, Sadiq Bey tirou suas primeiras fotos em 1861 usando negativos de placa de vidro, especialmente úteis para molduras de grande formato. Suas fotos mais importantes, tanto dos edifícios e interiores dos santuários de Meca e Medina, como também de locais em Arafat e Mina, foram tiradas em 1861, 1880 e 1881. Pela primeira vez, a peregrinação e as cidades sagradas foram precisamente e documentado de forma realista. (A COLEÇÃO..., 2020, tradução nossa).

Figura 9 – Fotografia do site Al Jazeera English – A Caaba na mesquita de al-Haram durante o início do Hajj – dezembro de 2008.



Fonte: AL JAZEERA. [A CAABA na mesquita de al-Haram durante o início do Hajj] Disponível em: <https://www.aljazeera.com/>. Acesso em: 15 out. 2020.

Ficha:

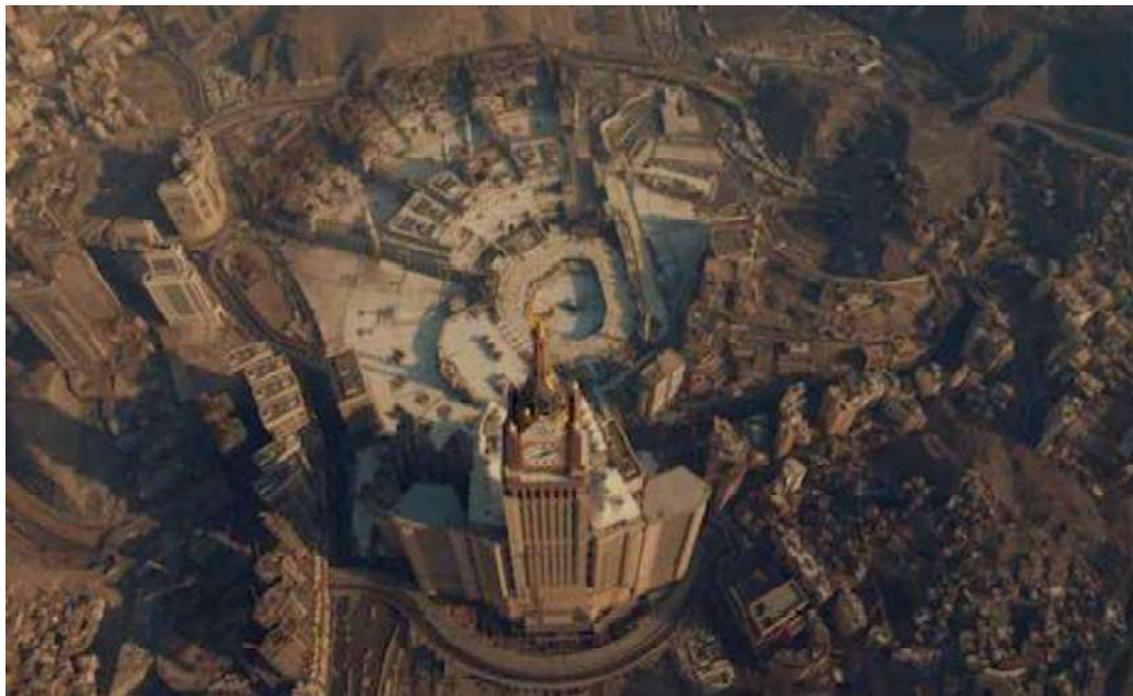
Tipo de Imagem: Fotografia (3,264 × 2,448 pixels):

Data: 4 de dezembro de 2008.

Autor: Al Jazeera English.

Descrição: A Caaba na mesquita de al-Haram durante o início do Hajj.

Figura 10 – Fotografia de Biksi Tong – Foto da cidade de Meca vista do céu – janeiro de 2017.



Fonte: TONG, Bisku. [FOTO da cidade de Meca vista do Céu]. Disponível em: <https://www.shutterstock.com>. Acesso em: 15 out. 2020.

Ficha:

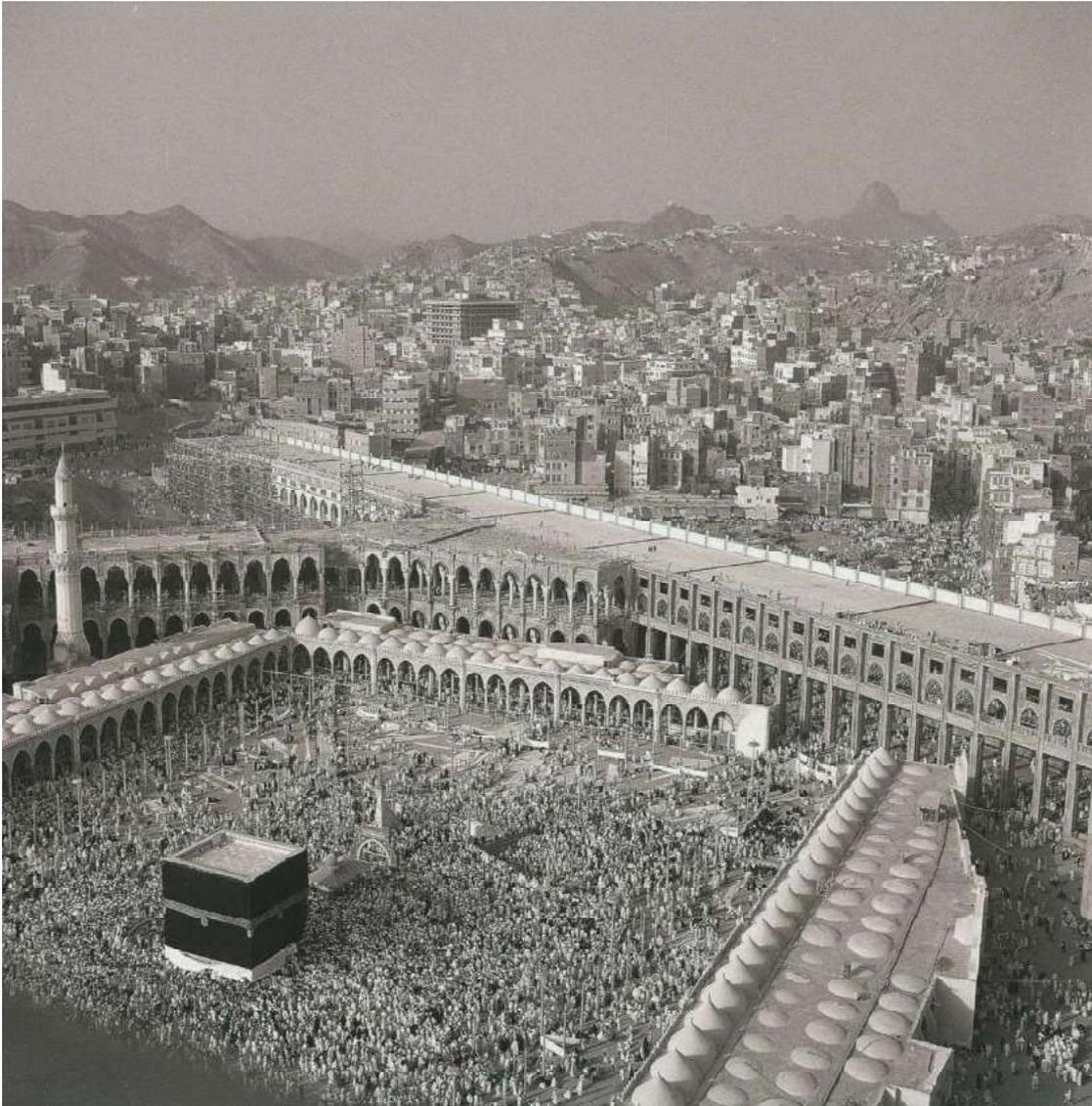
Tipo de Imagem: Fotografia (32,5 × 18,3 cm)

Data: 28 de janeiro de 2017.

Autor: Biksi Tong.

Descrição: Foto da cidade de Meca vista do céu, há o maior relógio do mundo e a Caaba, um lugar sagrado para os religiosos do Islã.

Figura 11 – Fotografia de Safouh Izzat Naamani - Cidade de Meca em 1966 – 1966.



Fonte: NAAMANI, Safouh Izzat. **Cidade de Meca em 1966.** 1966. Disponível em: <https://www.khalilicollections.org/>. Acesso em: 15 out. 2020

Ficha:

Tipo de Imagem: Fotografia.

Data: 1966

Autor: Safouh Izzat Naamani.

Descrição: Cidade de Meca em 1966.

Safouh Izzat Naamani nasceu em Beirute em 1926 e desde muito cedo ficou fascinado pela fotografia. Ele viajou pela primeira vez para a Arábia Saudita em 1951 para fotografar eventos políticos e em 1954 viajou para Meca especificamente para fotografar o Masjid al-Haram e o Hajj. Naamani foi um dos primeiros fotógrafos a capturar o Hajj do ar e suas fotografias aéreas do Hajj e de Meca são únicas neste período. Suas fotos da década de 1960 capturam o santuário em expansão. Esta fotografia foi tirada durante a

segunda fase da extensão saudita, durante o reinado do rei Faisal (r. 1964-1975). A fotografia mostra claramente a área de Safa-Marwa recém-coberta para sa'i em construção; também visível é a imponente montanha Jabal al-Nour à direita do horizonte. (SAFOUH IZZAT..., 2020, tradução nossa).

Figura 12 – Fotografia do site da IBEI (Instituto Brasileiro de Estudos Islâmicos) – Fachada da Mesquita Ali Ibn Abi Talib, em Curitiba, Paraná.



Fonte: FACHADA da Mesquita Ali Ibn Talib em Curitiba. Disponível em: <https://ibeipr.com.br/>. Acesso em: 15 out. 2020

Ficha:

Tipo de Imagem: Fotografia.

Data: Desconhecida.

Autor: IBEI (Instituto Brasileiro de Estudos Islâmicos).

Descrição: Fachada da Mesquita Ali Ibn Abi Talib, em Curitiba, Paraná.

Figura 13 – Fotografia de Andrew Shiva – fachada da Mesquita de Al Aqsa, Jerusalém – novembro 2013.



Fonte: SHIVA, Andrew. [Fachada da Mesquita Al Aqsa em Jerusalém]. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page. Acesso em: 07 nov. 2020.

Ficha:

Tipo de Imagem: Fotografia.

Data: 14 de novembro de 2013.

Autor: Andrew Shiva.

Descrição: fachada da Mesquita de Al Aqsa, Jerusalém.

Figura 14 – Fotografia de Hanin Dawud - Mulheres muçulmanas com e sem a utilização do hijab (Antonina – Paraná) – maio de 2019.



Fonte: DAWUD, Hanin. [MULHERES muçulmanas com e sem hijab] 2019, coleção particular.

Ficha:

Tipo de Imagem: Fotografia.

Data: 12 de maio de 2019.

Autor: Hanin Dawud.

Descrição: Mulheres muçulmanas com e sem a utilização do hijab (Antonina – Paraná).

4.3 MAPAS E GRÁFICOS

Charges, filmes, desenhos, computadores e uma gama infinita de recursos didáticos são trabalhados em sala de aula diariamente. Em grande parte, esses materiais são contextualizados e dialogam com professores e alunos. Contudo, um dos elementos mais presentes nas aulas de história e nos livros didáticos são os mapas. Muitas vezes o mapa é constatado como um elemento portador de uma verdade única.

Contudo, Pina (2017), nos adverte sobre os usos dos mapas em sala de aula:

Ao priorizar os mapas, verifica-se as possibilidades e limites de sua utilização em sala de aula, bem como, sua inserção no conjunto de outros documentos visuais. Em meio à diversidade de documentos visuais, ressalta-se os mapas como testemunhos concretos de um tempo, de uma mentalidade, da cultura, seja em seu caráter expansionista, político ou científico. O professor deve se referir ao mapa como construção social, ou seja, um documento elaborado - muitas vezes - com objetivos específicos e permeados de interesses, sobretudo, econômicos e políticos.

Percebendo o mapa como um instrumento que necessita de uma contextualização por parte do professor, Pina (2017) ainda reflete sobre as diferentes formas de contextualização dos mapas em sala de aula:

A ideia do mapa como ilustração, enunciador da veracidade, comprovador de uma localização se perpetua. Mas, afinal, como construir um argumento a partir dos mapas? A percepção das mudanças e permanências é fundamental na utilização desses⁵. Uma abordagem simples e esclarecedora, por exemplo, é apresentar mapas dos séculos XVI e XVII e mapas da atualidade; enquanto o primeiro é dotado (em grande parte) de símbolos, desenhos que, na visão do cartógrafo, simbolizam aquele espaço, os últimos (tendem) a apresentar uma temática, maior precisão e objetividade do que está exposto⁶. Mas o que os une? A noção de representação, afinal, tudo que se apresenta é uma escolha, um discurso, dotado de poder. Deste modo, sua influência se exerce de maneira distinta e por meio de contexto distintos.

Nesse sentido, relacionar diferentes mapas que abordam momentos distintos possibilita trabalhar as noções de tempo e espaço, além as rupturas e permanências históricas que os mapas representam.

Ainda de acordo com Pina (2017), o mapa é uma construção social, ou seja, as concepções de lugar, espaço e ideologias não podem ser naturalizadas pelo professor:

O espaço só é dotado de sentido quando construído socialmente, pois não existe relação social sem a dimensão espacial. Consequentemente, o espaço também é construído por relatos e narrativas que o produzem e o descrevem.⁸ Neste sentido, o mapa é uma enunciação e uma prática organizadora do espaço.

Assim sendo, os mapas apresentados nesse dossiê, tem como objetivo principal, contextualizar os alunos sobre as rupturas e permanências na Península Arábica e nas regiões conquistadas pelos muçulmanos nos primeiros séculos de seu processo de expansão.

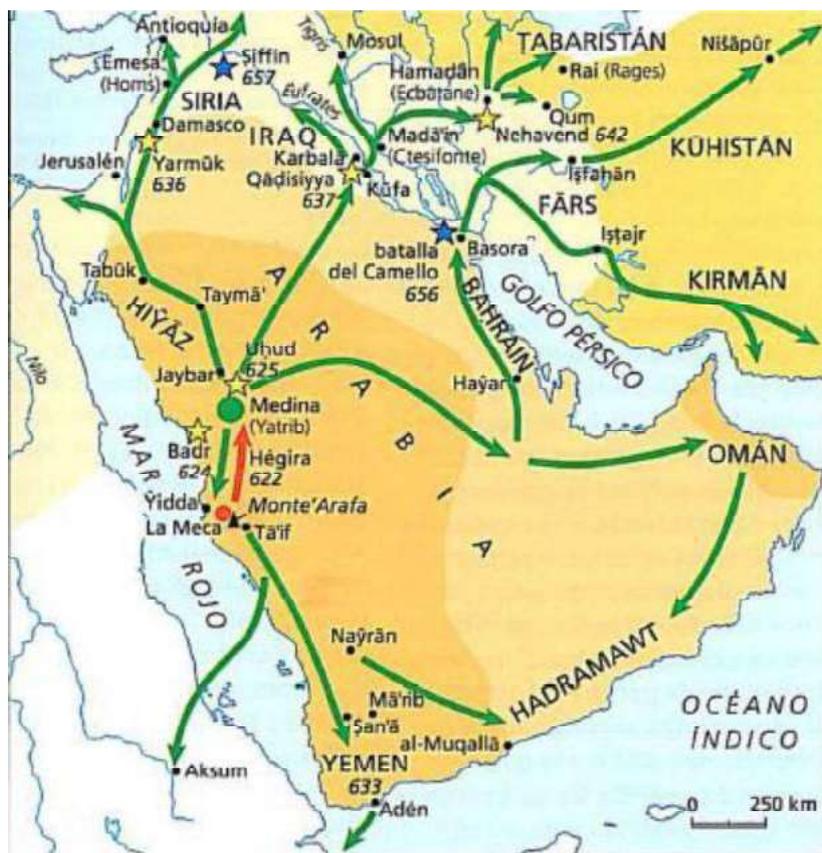
Os gráficos aqui presentes servem para mostrar a presença islâmica no mundo e no Brasil. É importante que ao utilizar esses dados, o professor contextualize o programa que elaborou os gráficos, refletir com os alunos, junto com os mapas, como esse processo de expansão do islã se modificou ao longo dos séculos.

Mapa 1- Península Arábiga Séclo I e VII.

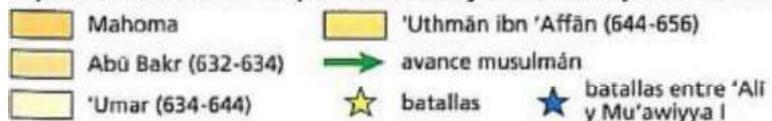


Fonte: DUBY, Georges. **Atlas Histórico Mundial**. Barcelona, Espanha: Editora Larrouse. 2007. p. 8

Mapa 2 – Península Arábiga Século I e VII

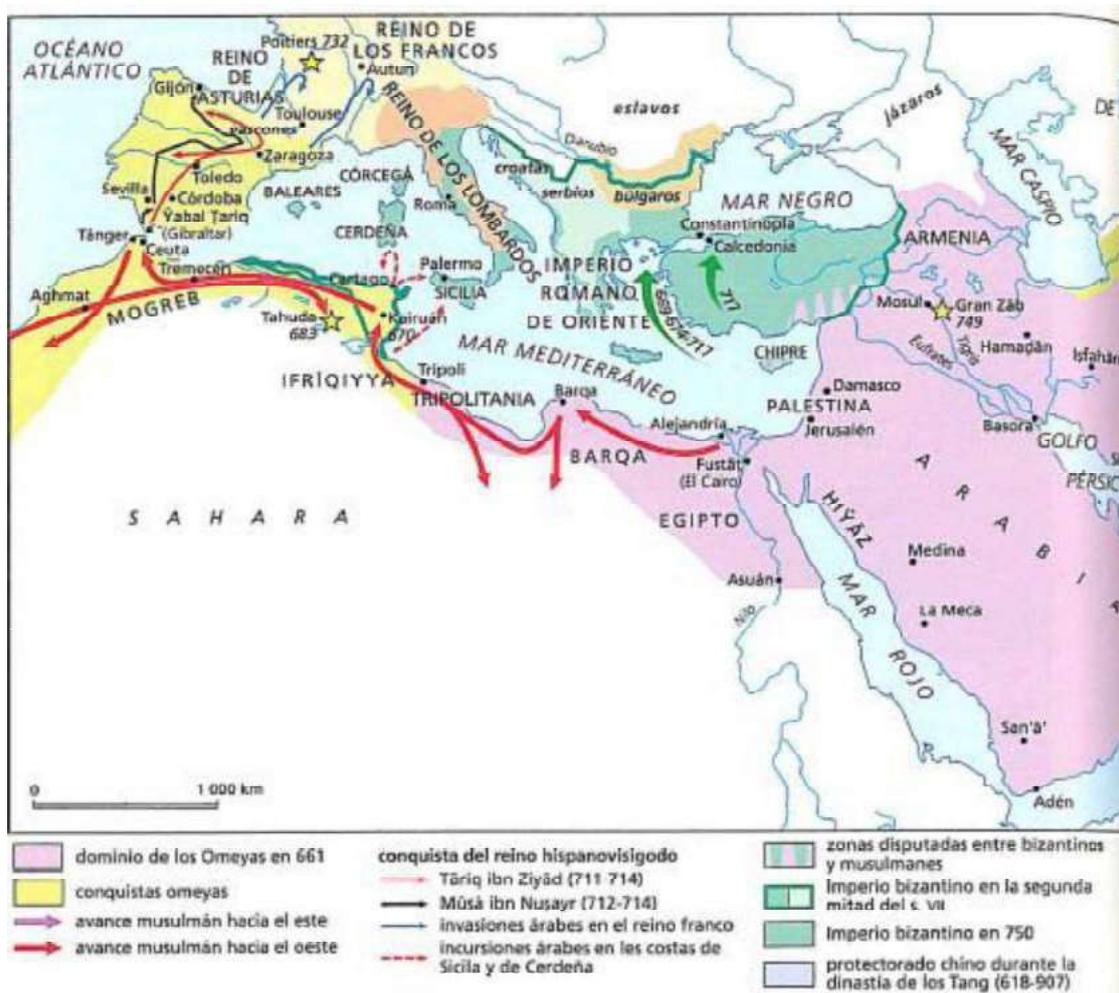


expansión del islam en tiempos de Mahoma y de los cuatro primeros califas



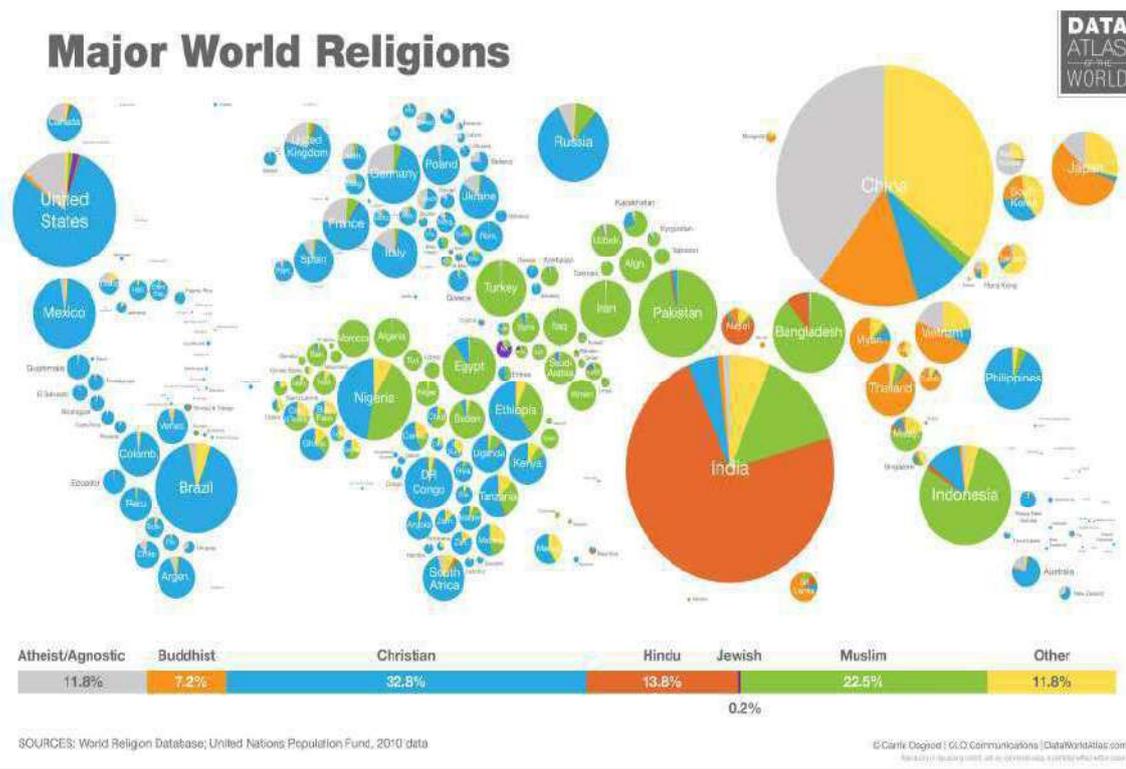
Fonte: DUBY, Georges. **Atlas Histórico Mundial**. Barcelona, Espanha: Editora Larrouse. 2007. p. 81.

Mapa 3 – Expansão Omíada (661 – 750)



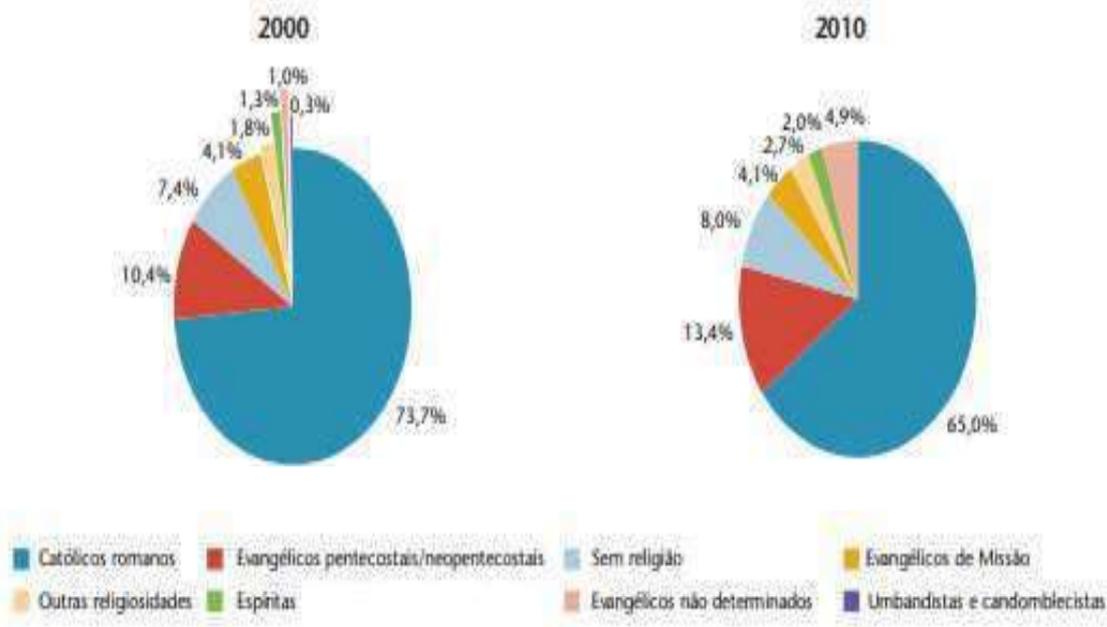
Fonte: DUBY, Georges. **Atlas Histórico Mundial**. Barcelona, Espanha: Editora Larrouse. 2007. p. 82.

Mapa 4 – Religiões no Mundo



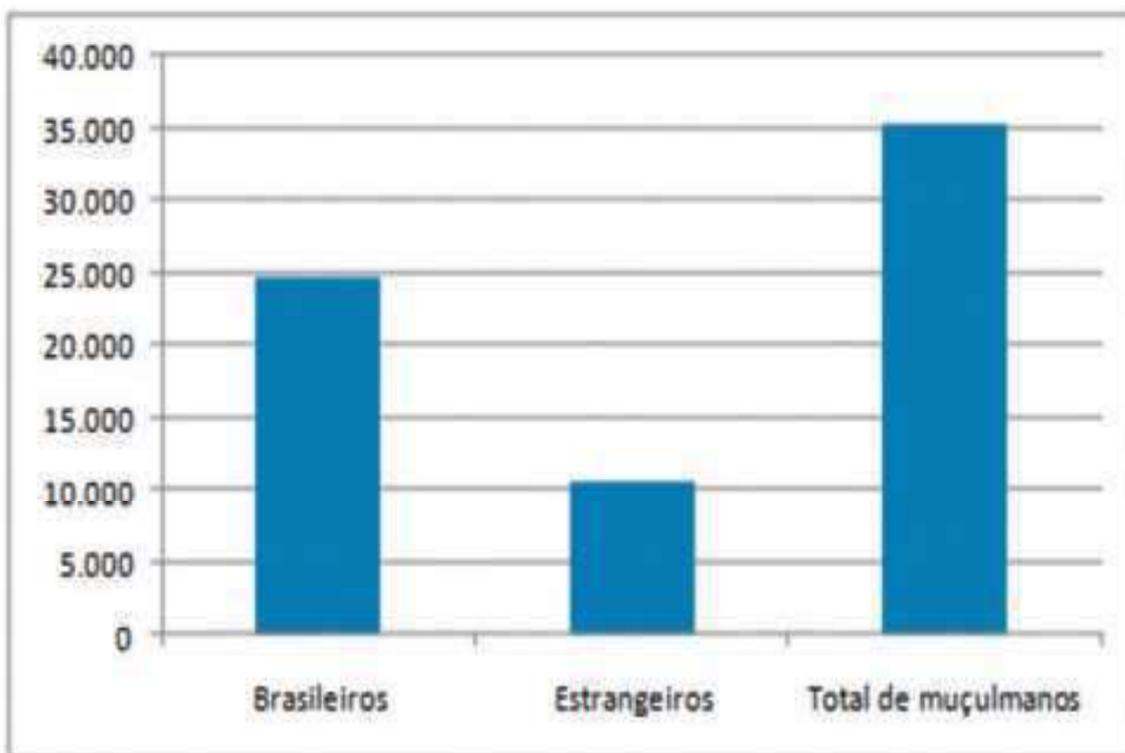
Fonte: OSGOOD, Carrie. [MAPA mundial por religião]. Disponível em: <https://carrieosgood.com/world-religions>. Acesso em: 20 out. 2020.

Gráfico 1 – Distribuição percentual da população, por grupos de religião - Brasil - 2000/2010



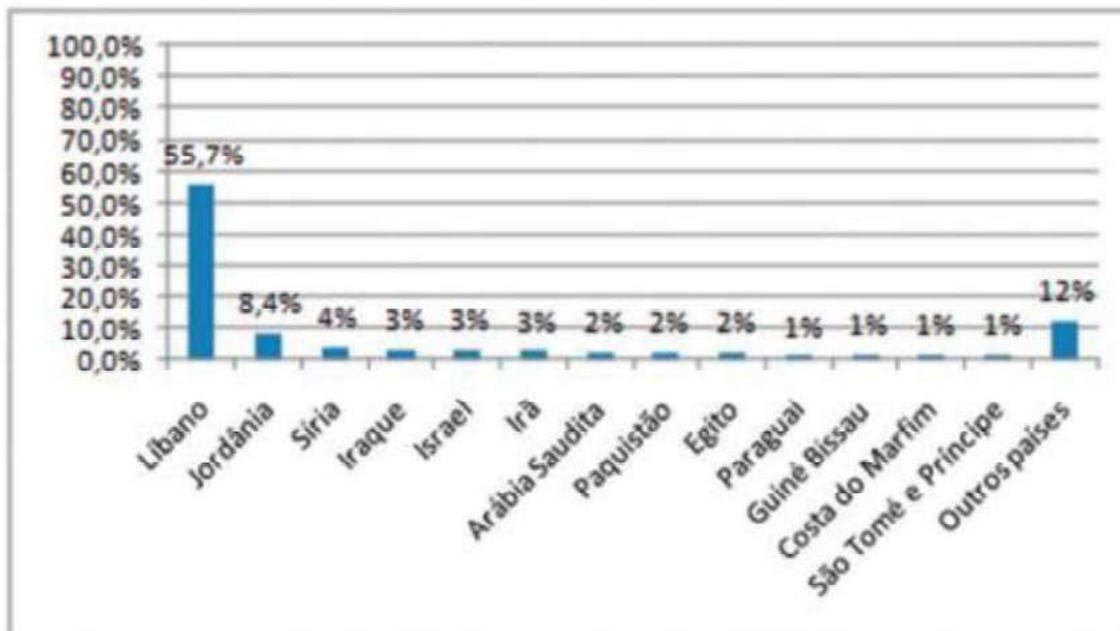
Fonte: Censo demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.. Acesso em: 20 out. 2020.

Gráfico 2 – Número de muçulmanos e sua distribuição por origem nacional.



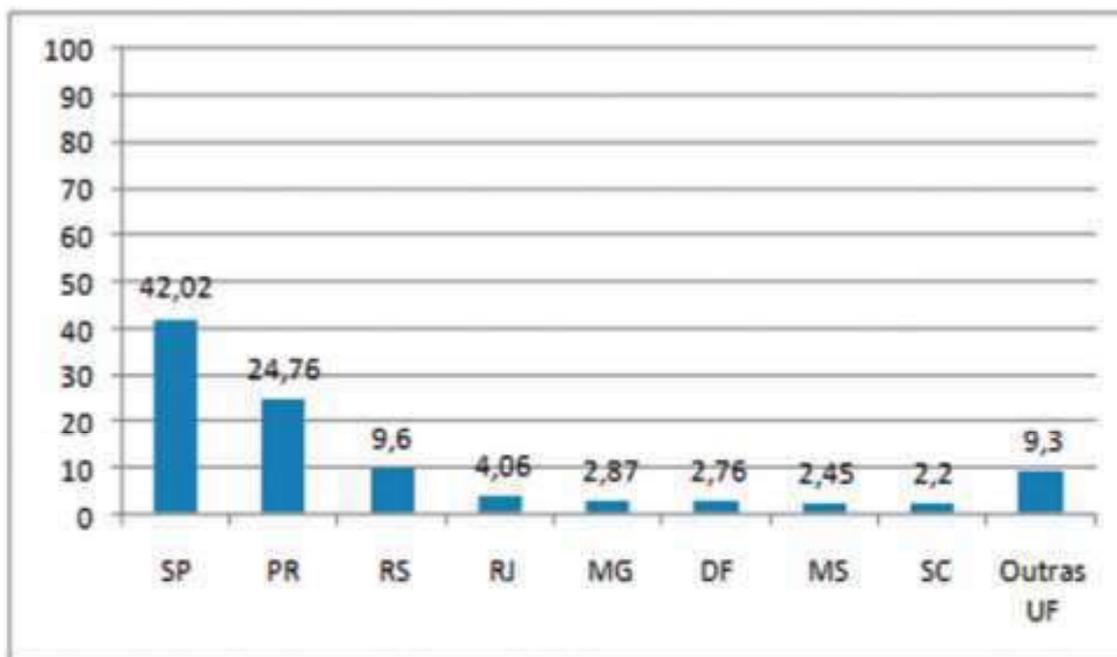
Fonte: CASTRO, Cristina Maria de; VILELA, Elaine Meire. Muçulmanos no Brasil: uma análise socioeconômica e demográfica a partir do Censo 2010. **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro, V. 39, n. 1, p. 178.

Gráfico 3 – Distribuição de muçulmanos estrangeiros por país de origem.



Fonte: CASTRO, Cristina Maria de; VILELA, Elaine Meire. Muçulmanos no Brasil: uma análise socioeconômica e demográfica a partir do Censo 2010. **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro, V. 39, n. 1, p. 179.

Gráfico 4 – Distribuição de muçulmanos por UF de residência.



Fonte: CASTRO, Cristina Maria de; VILELA, Elaine Meire. Muçulmanos no Brasil: uma análise socioeconômica e demográfica a partir do Censo 2010. **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro, V. 39, n. 1, p. 181

4.4 TEXTOS

Como visto até aqui, diferentes documentos compõem o conjunto de documentos utilizados pelos professores. Esses documentos, em muitos casos não são voltados para o ambiente escolar, não são frutos de uma indústria cultural, como argumenta Bittencourt (2008). As abordagens com esses documentos são amplas. Contudo, como salientamos, esses materiais não são voltados para escola, sua linguagem, formato, e outras características específicas não foram planejadas para serem utilizadas como objetos didáticos.

Dessa forma, pensando em documentos textuais escritos, podemos citar a utilização de jornais, poemas, obras literárias e ou não literárias para serem trabalhadas em sala. Atualmente, com a popularização da internet, muitos jornais e revistas migraram para sites ou blogs, em muitos casos abandonando as publicações impressas dos jornais. Dessa forma, os sites e blogs tornam-se uma ferramenta importante para ser utilizada em sala.

Os documentos podem ser facilmente encontrados na internet, e sua disseminação quanto a publicação, autor, e abordagem podem, em alguns casos, não corresponder com as pretensões do professor.

Dessa forma, procuramos trazer alguns textos retirados de obras literárias, ou de sites e blogs da internet, a fim de possibilitar que o professor possa realizar ou indicar pesquisas sobre o Islã. Obviamente as possibilidades para se abordar essas questões são muito mais amplas, mas esse é um breve caminho para se iniciar uma pesquisa direcionada, a fim de refletir sobre o tema.

Texto 1 – Um Diálogo sobre o Islamismo

Esse Primeiro texto é fruto do trabalho em conjunto do pesquisador Omar Nasser Filho e do xeique Muhammad Jaafar Khalil. A obra consiste num importante diálogo sobre o Islã. Personagens, eventos, cultura e outros assuntos são abordados na obra intitulada “Um Diálogo sobre o Islamismo”.

Selecionamos alguns desses diálogos para aprofundar o tema, e possibilitar que o professor possa utilizar desse diálogo entre um pesquisador e um líder religioso muçulmano com os alunos. Os trechos retirados da obra apresentam uma clara visão de um líder muçulmano sobre o assunto.

Além disso, o professor pode utilizar de outras fontes para enriquecer o material.

Diálogo 1

1 – Creio que poderíamos iniciar nossa conversa com a pergunta óbvia: o que é o Islam?

Etimologicamente, nos idiomas semitas, como o árabe, um conjunto de palavras nasce de uma raiz comum, no geral trilateral. Por exemplo, *taslim*, significa “submissão” e *salam*, que significa “pacificação” ou “paz”, são formadas pela raiz “s”, “i” e “m”. Por isso, acreditamos que todas as criaturas, em sua origem, são submissas a Deus Altíssimo, independente da sua vontade. Porque Deus Altíssimo é o Poderoso Absoluto, ou seja, não há poder maior que o Seu.

Analiticamente, o Islam é o amor, a vontade, a orientação de Deus Altíssimo para a humanidade. Em um sentido específico, é a expressão da última mensagem do Deus único à humanidade, através do Arcanjo da Revelação, Gabriel, ao selo da série de profetas e mensageiros escolhidos por Deus para comunicar Sua orientação aos homens e conduzi-los à realização de sua máxima e sublime dignidade, perfeição e beleza. Tudo isto se obtém conhecendo intimamente a Deus, adorando-o, amando-o, respeitando-o na maior medida possível do nosso sr.

Em um sentido mais amplo, o Islam corresponde ao estado e condição do universo infinito, criado e sustentado pelo Soberano Todo-poderoso. Este universo encontrasse submisso (ou “islamizado”) ao governo do Sapientíssimo, enquanto na esfera do humano Deus estabeleceu para o homem um âmbito de liberdade para dar-lhe a possibilidade de alcançar seu máximo esplendor no marco da criação. O Islam é a mensagem destinada aos homens para que conheçam a Deus, ao universo e a si mesmos.

O Islam, neste sentido mais geral, não é apenas a revelação ao último dos mensageiros, mas a todos eles: desde Adão (a.s) a Jesus (a.s), passando por Noé (a.s), Abrahão (a.s) e Moisés (a.s), bem como todos os demais profetas mencionados no Sagrado Alcorão, num total de 124 mil enviados por Deus ao longo da história, para todos os povos, em todas as épocas. A misericórdia de Deus não se limita a um lugar, a uma época ou a um povo determinado. “Ó, filhos de Adão! Criamos-vos machos e fêmeas e dividimo-vos em povos e tribos para que vos conhecêsseis uns aos outros. Ao olhar de Deus, o mais nobre dentre vós é o mais piedoso. Deus é informado e sabe” (Sagrado Alcorão, 49:13). (KHALIL, 2003, p. 20, grifos do autor).

Diálogo 9

9 – O que é o Alcorão e quem o escreveu?

Al'Qur'na, no idioma árabe, significa 'a recitação' por excelência. É o livro revelado ao Profeta Muhammad (s.a.a.s), pelo Arcanjo Gabriel, da parte de Deus Altíssimo. Seus estilos não são prosa nem poesia, mas uma forma entre estas duas, e sua eloquência, beleza, sabedoria e profundidade não poderão jamais ser igualadas por nenhuma escritura humana. Diz o Alcorão Sagrado: *'Trazei uma sura (capítulo) semelhante, se é verdade o que dizeis. Jamais podereis, ainda que se reúnam para fazê-lo todos os gênios e todos os humanos (...).'*

O Alcorão Sagrado é o milagre por excelência do Profeta Muhammad (s.a.a.s), já que os árabes, especialmente na época do Profeta – o ano 600 da Era Cristã – haviam desenvolvido a arte da palavra, através da poesia e da eloquência, como nenhum outro povo neste mundo. E o profeta (s.a.a.s), que não sabia nem ler nem escrever, que não havia tido mestre algum, trouxe, aos 40 anos de idade, um livro ante o qual se renderam os maiores poetas da Arábia, que mudaria para sempre a história da humanidade.

Um livro que, depois de 1.400 anos, é recitado por mais de um bilhão de pessoas diariamente, e no qual baseiam com orgulho suas constituições mais de 50 países muçulmanos, na atualidade (ainda que a maioria apenas nominalmente).

'Esta é uma escritura que te revelamos para que, com a anuência do teu Senhor, retire os homens das sombras à luz ao caminho do Poderoso, do Digno de Louvor, de Deus, a quem pertence o que está nos céus e o que está na terra' destaca o Alcorão Sagrado. (KHALIL, 2003, p. 26, grifo do autor).

Diálogo 10

10 – Qual, na sua opinião, é a essência do Islam?

A essência do Islam é a essência divina, na qual predomina a Misericórdia. O amor de Deus é o fundamento da criação. Diz a tradição do Profeta Muhammed (s.a.a.s) que Deus antepôs a Sua Misericórdia à Sua Justiça. O castigo divino sempre é o último recurso para quem fechou-se a si mesmo em relação à Misericórdia Divina e provém da maldade e da ignorância dos homens, não diretamente de Deus. De Deus provém tudo o que é bom. São os homens, com sua ingratidão e ignorância, que atraem o castigo. [...].

Diálogo 12

12 – Para os muçulmanos, qual é a importância dos profetas anteriores a Muhammad (s.a.a.s)?

Vinte e cinco são os profetas mencionados no Sagrado Alcorão, mas a tradição profética, os ditos do Profeta Muhammad (s.a.a.s) e seus ensinamentos nos dizem que os profetas foram 124 mil ao largo da história da humanidade, enviados a todos os povos. *'Enviamos, antes de ti, mensageiros a seus próprios povos. Levaram-lhes as provas. E vingamo-Nos dos que prevaricaram, e era obrigação Nossa socorrer os crentes'* (Sagrado Alcorão, 30:47).

Os mais importantes destes profetas são aqueles que portaram uma mensagem reveladora para a humanidade, como, por exemplo, Noé, Abraão, Moisés, Jesus e Muhammad, a paz e as bênçãos de Deus estejam com todos eles. (KHALIL, 2003, p. 27, grifo do autor).

Diálogo 13

13 – O que representa o profeta Abraão para os muçulmanos?

Os profetas, na cultura islâmica, são de vários níveis. Há aqueles que são denominados 'Os Dotados da Força (do Conhecimento)' (*ulu al'A'zm*), ou seja, aqueles que receberam escrituras divinas e têm uma legislação própria, que trata das necessidades específicas daquele povo, naquela determinada época. São cinco os profetas que se enquadram nesta categoria: Noé, Abraão, Moisés, Jesus e Muhammad, a paz esteja com todos eles.

Os demais profetas foram seguidores dos seus ensinamentos, cada um deles atuando de acordo com a escola profética específica de cada um dos cinco, nas suas respectivas épocas. Abraão (ou *Ibrahim*, na língua árabe) foi um grande profeta, mencionado no Alcorão Sagrado como 'O Pai dos Muçulmanos' e como "O Fundador do Monoteísmo", teórica e praticamente. [...]. (KHALIL, 2003, p. 28, grifo do autor).

Diálogo 18

18 – O que é uma Mesquita?

A palavra Mesquita, que no idioma árabe se diz *masjid*, significa 'lugar de prostração', ou seja, tocar o piso com a face. É a expressão mais perfeita de submissão em relação a alguém, mais do que se ajoelhar. Em muitas passagens bíblicas pode-se ler que muitos praticavam a oração da forma que se conserva no Islam, em prostração. As vezes se lê 'prostrararam-se ou outras expressões alusivas a este ato, como 'pousaram o rosto na terra'. Por exemplo: 'Caiu Abraão com o rosto na terra' (Gênesis, 17:3).

Então, a mesquita é o templo de adoração e de culto a Deus. Mas, devemos esclarecer que o conceito de adoração no Islam não se restringe à realização da oração propriamente dita. Adora-se a Deus quando se trabalha honestamente para obter o sustento, adora-se quando se ama a esposa e quando se criam os filhos com boa educação, quando não se mente, quando se estuda e faz o bem. Adora-se a Deus individualmente, mas adora-se mais plenamente a Deus em comunidade e a mesquita é o lugar de reunião e de organização para os assuntos sociais para que todas as atividades tenham o espírito de adoração a Deus, agradecimento e reconhecimento a Ele.

A mesquita é o centro de onde se irradia toda a vida individual ou comunitária dos crentes. Assim, vemos que a mesquita que o profeta (s.a.a.s) edificou em Medina era o templo e, às vezes, a casa de governo do estado islâmico. Ali eram decididos todos os assuntos vitais do estado. Julgava-se, decidia-se sobre a paz e a guerra, emitiam-se proclamações e designavam-se ou removiam governadores e juizes. Nesse sentido, nosso Centro Islâmico, no Alto do São Francisco, em Curitiba, é uma mesquita, ainda que, obviamente limite-se a atividades religiosas e culturais, devido ao número limitado de muçulmanos na cidade. (KHALIL, 2003, p. 33, grifo do autor).

Diálogo 23

23 – Qual é o significado da palavra "Umma"?

A *Umma* é a comunidade dos muçulmanos, organizada política, cultural e economicamente em prol de um mesmo objetivo: satisfazer ao Deus Único e cumprir Suas ordens como a melhor maneira de ascender à própria felicidade neste mundo e no outro.

Hoje em dia a comunidade muçulmana, com suas fragmentações, está distante de construir uma verdadeira *Umma*, mas se encaminha na direção desse objetivo, apesar dos obstáculos externos existentes. (KHALIL, 2003, p. 37, grifo do autor).

Diálogo 37

37 – Qual é a diferença entre ano solar e ano lunar?

O calendário islâmico é contado pelo calendário lunar, por determinação de Deus Altíssimo, Justo e Misericordioso. Pelo fato de faltas, mais ou menos, 10 dias e 11 horas no ano lunar em relação ao ano solar, as práticas religiosas são executadas pelos crentes muçulmanos em diferentes estações do ano. Assim, por exemplo, o jejum do Ramadhan, que, em um determinado ano acontece no verão em determinada região, depois de nove anos vai acontecer na primavera, uma estação mais agradável. Depois de nove anos, o jejum será praticado no inverno e assim sucessivamente. Deus Altíssimo, Sua Justiça Absoluta, considerou que o ser humano, em geral, viveria entre 75 e 80 anos. Assim, as práticas religiosas vão coincidir duas vezes na mesma estação. Sendo assim, o homem terá a oportunidade de experimentar a prática religiosa em tempos diferentes ao longo de sua vida. (KHALIL, 2003, p. 42).

Diálogo 38

38 – Em que ano vivem os muçulmanos e como celebram o ano novo?

Estamos no ano 1423 da *Hijra*, ou seja, da emigração do Profeta Muhammad (s.a.a.s) de Meca para Medina. O ano novo é o calendário lunar islâmico. Por ser lunar, tem onze dias a menos por ano que o calendário solar. No ano de 2002, o primeiro Muhárram caiu em 16 de março. Em 2001, em 27 de março. Em 2003, comemoramos o ano novo no dia 5 de março.

O ano novo dos muçulmanos não tem um festejo especial, mas costumamos nos reunir para suplicar a Deus o perdão, para agradecer-lhe e pedir-lhe por um ano novo de bênçãos. Ademais, este começo de ano novo coincide com um fato trágico na história do Islam, que tem a ver com martírio do neto do Profeta (s.a.a.s), o Imam Hussein (a.s), sua família e companheiros, pelo tirano Iazid, o segundo '*khalifa*' da dinastia Omíada. Este fato aconteceu nas terras desérticas de Kerbalá, que fica no Sul do atual Iraque. Muitos muçulmanos recordam com tristeza, durante os primeiros dias do mês de Muhárram, este martírio, pelos seus profundos significados e consequências para o Islam e os muçulmanos. (KHALIL, 2003, p. 44, grifo do autor).

Diálogo 42

42 – Qual a diferença entre Meca e a Caaba?

A Caaba é o primeiro templo divino na face da terra. Foi construído, a primeira vez, pelo Profeta Adão (a.s) e reconstruído por Abraão e seu filho Ismael (a.s), quando emigraram de Jerusalém a Meca. Finalmente, quando o Profeta Muhammad entrou triunfante em Meca, por volta de 632 A.D, reconstruiu a Caaba física e espiritualmente, reformando o prédio e consagrando-o ao Deus Único do monoteísmo verdadeiro. Meca, portanto, é a cidade sagrada situada no atual Reino da Arábia Saudita (conhecido antigamente como Os Países do *Hidjaz*), onde se localiza a Caaba. (KHALIL, 2003, p. 47, grifo do autor).

Diálogo 43

43 – O que há dentro da Caaba? Dizem os mais céticos que a pedra negra é apenas um meteorito que caiu na região.

A tradição islâmica ensina que a pedra que está localizada num canto da Caaba foi trazida do paraíso pelo Arcanjo Gabriel ao Profeta Adão (a.s) quando Deus lhe ordenou construir a primeira casa sobre a face da terra. Trocar a pedra durante os rituais do Hajj simboliza a confirmação do pacto

essencial dos seres humanos com Deus, de que esta pedra, em sua origem, era branca, e que pelos pecados dos homens enegreceu. O certo é que não é nenhum meteorito e que não é nenhum objeto de adoração por parte dos muçulmanos, como dizem muitos por ignorância e, muitas vezes, má fé. As sete circunvoluções rituais em torno da Caaba são enumeradas a partir da pedra negra, que deve ficar a esquerda do peregrino. (KHALIL, 2003, p. 48).

Diálogo 45

45 – O que significam a meia-lua e a estrela?

Apesar de a lua, sua luz, seu movimento e sua influência serem mencionados no Alcorão como sinal do poder de Deus, a meia-lua não é um símbolo profético ou originária do Islam. O profeta (s.a.a.s) utilizou as cores em suas bandeiras como símbolos e, é claro, a palavra. A cor verde do Islam é a cor da vida e o branco, da pureza.

O *biblal* (lua crescente) assumiu especial importância entre os otomanos. A tradição diz que a bandeira turca mostra a meia-lua com uma estrela ao centro porque o Sultão Mohamet II Fatir, O Conquistador, entrou em Constantinopla (atual Istambul) sob uma lua semelhante, na madrugada de 29 de maio de 1453. Foi por isso que esta dinastia turca adotou este símbolo como emblema oficial.

O fato de que, durante quinhentos anos, o Império Otomano contivesse numerosas nações arábico-muçulmanas dentro de suas fronteiras, seguido de suas influências nos povos muçulmanos de língua turca da Ásia Central, influenciou na decisão das nações islâmicas que surgiram ao longo do século XX de inserir em suas bandeiras o *biblal* e a estrela como símbolos de fé e tradição. Assim, podemos citar da Argélia, Azerbaijão, Comores, Maldivas, Mauritânia, Paquistão, Cingapura, Tunísia, Turcomenistão e Uzbequistão. (KHALIL, 2003, p. 49, grifo do autor).

Texto 2 – Uma Biografia Ilustrada do Profeta Muhammad (Maomé).
Infância e adolescência de Muhammad.¹⁶

Muhammad Ibn Abdullah ou, como conhecido no mundo lusófono, Maomé, o Profeta do Islã, nasceu no ano de 570 no mês de Rabi al-Awwal, terceiro mês do calendário lunar. Ele pertencia ao clã dos Banu Hashim, parte da tribo de Quraysh, e nasceu em uma família árabe que possuía uma das linhagens mais nobres de Meca.

No ano de seu nascimento, houve uma tentativa fracassada de destruição de Meca comandada pelo rei cristão etíope do Iêmen, Abraha. Segundo a tradição, o ano ficou conhecido como Ano do Elefante, pois o exército invasor teria sido equipado com estes animais.

A vida do Profeta Muhammad é tradicionalmente definida em dois períodos: pré-hijra (emigração) em Meca, de 570 a 622, e pós-hijra em Medina, de 622 até 632.

O pai de Muhammad, Abdullah, morreu quase seis meses antes dele nascer, deixando sua esposa, Amina, sem muitos recursos. De acordo com a tradição islâmica, logo após o nascimento ele foi enviado para viver com uma família beduína no deserto.

Na época, acreditava-se que a vida isolada no deserto era mais saudável para bebês, propiciando um melhor ambiente para a aprendizagem do idioma árabe puro. Muhammad viveu com sua mãe adotiva, Halimah bint Abi Dhuayb, e seu marido até os dois anos de idade.

Aos seis anos, ele perdeu sua mãe biológica, Amina, e foi enviado para ficar sob a guarda de seu avô paterno, Abdul-Muttalib, do clã dos Banu Hashim, até sua morte, dois anos depois. Após a morte do avô, ele ficou sob os cuidados de seu tio Abu Talib, o novo líder dos Banu Hashim, a quem seria muito ligado ao longo de sua vida.

Em sua adolescência, Muhammad acompanhava seu tio Abu Talib em caravanas que iam à Síria para comercializar. A tradição islâmica afirma que quando tinha nove ou doze anos, enquanto acompanhava a caravana dos habitantes de Meca ao Levante, ele e seu tio encontraram um monge cristão chamado Bahira que identificou o menino como profeta.

Poucas narrações falam da juventude do profeta, mas devido ao seu caráter excepcional, ele adquiriu o apelido de “al-Amin”, que significa “fiel/ confiável”, dentre

¹⁶ FARIA; PEIXOTO. **Uma Biografia Ilustrada do Profeta Muhammad (Maomé)**. Disponível em: <https://historiaislamica.com.br/>. Acesso em: 23 out. 2020.

os seus conterrâneos, e era procurado para resolver disputas como um árbitro imparcial.

Vida adulta de Muhammad

Sua reputação atraiu uma proposta de casamento, em 595, de Khadijah, uma viúva de 40 anos que procurava alguém que cuidasse de seus negócios. Muhammad, por volta de seus 25 anos, consentiu com o casamento, que, segundo todos os relatos, foi feliz. O casal teve seis filhos.

No ano de 605, a Pedra Negra, um objeto sagrado, foi removida durante as reformas no santuário da Caaba em Meca. Os líderes dos clãs da cidade não conseguiam concordar sobre qual clã teria a honra de colocá-la no seu lugar.

Eles decidiram que iriam perguntar ao próximo homem que passasse pelo portão do santuário para tomar essa decisão e, por vias do destino, o escolhido foi Muhammad, de 35 anos de idade. Para solucionar a contenda, ele pediu um pano e colocou a Pedra Negra em seu centro.

Os líderes dos clãs seguraram as bordas do pano e juntos carregaram a Pedra Negra para seu lugar no santuário, onde Muhammad a ergueu e a posicionou, satisfazendo a honra de todos.

Sua Aparência

De acordo com as descrições detalhadas nos hadiths, narrações descritivas dos ditos e atos do Profeta, Muhammad era de tamanho médio, pele clara, e possuía um rosto circular e cabelos que lhe chegavam até os lóbulos das orelhas. Seus olhos eram grandes e negros, seus cílios eram longos, as sobrancelhas extensas e finas e possuía uma veia em sua testa que saltava quando se zangava.

O seu rosto era complementado por um nariz aquilino e uma barba cheia e bem cuidada. O seu porte físico era robusto e firme, não era gordo nem magro, mas proporcional. Tinha o peitoral e ombros largos e, quando andava, o seu caminhar aparentava como se tivesse descido uma declividade com elegância.

O início do Islã

Muhammad não era aderente ao paganismo idólatra predominante em Meca, e costumava meditar sozinho em uma gruta chamada Hira, no Monte Jabal al-Nour, por várias semanas, todos os anos.

A tradição islâmica sustenta que durante uma de suas visitas àquela caverna, no ano de 610, o anjo Gabriel lhe apareceu de forma inesperada e ordenou que recitasse os primeiros versos das revelações que, mais tarde, seriam conhecidas como Alcorão.

Muhammad ficou profundamente angustiado ao receber suas primeiras revelações. Depois de voltar para casa, ele foi consolado e tranquilizado por Khadijah e seu primo cristão nestoriano, Waraka ibn Nawfal.

A revelação inicial foi seguida por uma pausa de três anos, um período conhecido como fatra, durante o qual Muhammad se sentiu deprimido e se entregou a orações e práticas espirituais. Quando as revelações começaram, ele foi tranquilizado e ordenado a começar a pregar a Mensagem.

De acordo com a tradição islâmica, sua esposa Khadija foi a primeira a acreditar que ele era um profeta. Ela foi seguida pelo primo de dez anos de Muhammad, Ali ibn Abi Talib, seu amigo íntimo Abu Bakr e filho adotivo Zaid.

Por volta de 613, Muhammad começou a tornar suas pregações públicas. A maioria dos habitantes de Meca ignoraram e zombaram dele, embora alguns poucos se tornassem seus seguidores. Havia três grupos principais de primeiros convertidos ao Islã: mulheres, escravos e membros de tribos sem status ou importância política, pessoas consideradas excluídas da sociedade.

A oposição em Meca passou a se intensificar quando Muhammad proferiu versos do Alcorão, que na época era uma tradição oral ainda não reunida em livro, que condenavam a adoração de ídolos e o politeísmo.

À medida que seus seguidores cresciam, ainda que fosse um movimento completamente pacífico, Muhammad começou a ser visto como uma ameaça pelas tribos locais e pelos governantes da cidade, cuja riqueza repousava sobre a peregrinação à Caaba, o ponto central da vida religiosa do paganismo na Arábia.

Mercadores poderosos tentaram convencer Muhammad a abandonar sua pregação. Foi-lhe oferecido a admissão ao círculo interno de comerciantes poderosos, bem como um casamento vantajoso. Ele recusou ambas as ofertas.

A tradição registra que a perseguição e os maus-tratos em relação a Muhammad e seus seguidores foi longa. Sumayyah bint Khayyat, escrava de um proeminente líder de Meca, Abu Jahl, é famosa como o primeiro mártir do Islã. Ela foi morta com uma lança pelo seu mestre depois de se recusar a desistir de sua fé.

Bilal, outro escravo muçulmano, foi torturado por Umayyah ibn Khalaf, que colocou uma pedra pesada em seu peito para forçar sua conversão. Em 615, alguns dos seguidores do Profeta emigraram para o reino etíope de Aksum e fundaram uma pequena colônia sob a proteção do imperador cristão etíope, Aṣḥama ibn Abjar.

O boicote aos muçulmanos

Em 617, os líderes dos Banu Makhzum e Banu Abd-Shams, dois importantes clãs da tribo Quraysh, declararam um boicote público contra o clã dos Banu Hashim, buscando pressioná-los a retirar sua proteção a Muhammad.

O boicote durou três anos, levando o Profeta, sua família e seguidores a viverem num gueto desértico, ao redor de Meca, com pouquíssimos recursos e em grande dificuldade. Porém, o boicote acabou entrando em colapso, já que seu objetivo nunca foi atingido.

Durante esse tempo, Muhammad só foi capaz de pregar durante os meses sagrados de peregrinação, em que todas as hostilidades entre árabes eram suspensas. A esposa de Muhammad, Khadijah e seu tio, Abu Talib, morreram em 619, ano que ficou conhecido como o “Ano da Tristeza”.

Com a morte de Abu Talib, a liderança do clã dos Banu Hashim passou para Abu Lahab, outro tio, porém, grande inimigo do Profeta. Logo depois de assumir a liderança do clã, Abu Lahab retirou a proteção sobre Muhammad. Isso colocou-o em perigo. A retirada da proteção do clã implicava que a vingança de sangue por sua morte não seria exigida.

Muhammad então visitou Taif, outra importante cidade da Arábia, e tentou encontrar um protetor e local para que pudesse garantir a liberdade religiosa de sua comunidade. Porém, seu esforço fracassou e ainda o colocou em perigo físico, pois nela foi apedrejado por seus habitantes até seus sapatos ficarem encharcados de sangue.

Ele foi forçado a retornar a Meca. Um homem de Meca, chamado Mut'im ibn Adi, e a proteção da tribo de Banu Nawfal, possibilitou que ele voltasse a entrar com segurança em sua cidade natal.

A Jornada milagrosa

A tradição islâmica afirma que, em 620, Muhammad experimentou o Isra e Mi'raj, uma jornada milagrosa que teria ocorrido com o anjo Gabriel. No início da

jornada, o Isra, ele teria viajado de Meca em uma criatura conhecida como al-Buraq para Jerusalém.

Mais tarde, durante o Mi'raj, Muhammad teria percorrido o céu e o inferno e falado com profetas anteriores, como Abraão, Moisés e Jesus, bem como com o próprio Deus (Allah). Foi neste evento milagroso que o Profeta recebeu as ordens para as cinco orações diárias, praticadas por muçulmanos até os dias de hoje.

Texto 3 – Na Mesquita¹⁷

O desenho da mesquita e suas características refletem diretamente suas funções no culto público. Essencialmente a mesquita é um muro, orientado de tal modo que uma linha reta traçada de Meca a partiria em ângulos retos. Isto garante que o muçulmano saiba para onde deve dirigir seu rosto ao orar; o nicho aberto no muro pelo *mihrab* indica enfaticamente essa direção. A tendência a que o edifício seja quadrado, e não longitudinal, atende ao desejo dos adoradores de orar o mais perto possível do muro do *mihrab*, portanto de Meca; aqui não é necessário, como no templo cristão, dar ao culto um caráter de procissão. O minarete foi criado com o fim de convocar as pessoas para oração e, quanto mais alto fosse, mais longe podia chegar a voz do muezim. É essencial algum tipo de pia ou fonte, de forma que os adoradores possam realizar suas abluções; assim como o *minbar* ou púlpito, de onde o imã pronuncia seu sermão da sexta-feira. A *dikka* ou plataforma é necessária para que os assistentes possam transmitir a postura do imã e a resposta apropriada à multidão congregada, embora agora a introdução dos alto-falantes torne cada vez mais desnecessária tal plataforma. O *kursi* ou estante sustenta o Alcorão.

¹⁷ ROBINSON, Francis. **O Mundo Islâmico**. Brasil: Editora Folio, 2007. P 184.

Texto 4 – Cerâmica¹⁸

Os muçulmanos fizeram uso da cor na arquitetura como nenhum outro povo, revestindo os edifícios de um colorido brilhante e de uma profusão de modelos. O azulejo vitrificado foi um recurso comum. Essa arte alcançou seu ápice com Tamerlán e seus descendentes nas cidades da Ásia central e no Afeganistão. Houve um florescimento tardio nos impérios safávida e otomano. No norte da África se manteve uma tradição distinta, porém não menos elegante. São quatro os estilos principais na decoração dos azulejos: caligráfico, geométrico, floral e arabesco. E foram duas as formas principais de usar os azulejos coloristas: em forma de mosaico, na qual as peças de diferentes ladrilhos se combinam criando um modelo, e como azulejos inteiros cujo colorido e desenho formam um desenho mais amplo.

Texto 5 – A História da Presença Islâmica no Brasil¹⁹.

Autor: Sheykh Muhammad Ragip Al-Jerrahi

Embora a história oficial registre que a chegada dos portugueses ao Brasil foi em 22 de abril de 1500, com a expedição de Pedro Álvares Cabral, trabalho de revisão histórica têm apontado vários indícios de presença anteriores. Como exemplo, verifica-se que as negociações para estabelecimento do Tratado de Tordesilhas, que dividiu as novas terras entre Portugal e Espanha, em 1494, não poderiam avançar se não houvessem informações sobre a distribuição das terras do novo continente no hemisfério sul. Também há indícios da chegada ao Brasil, já em 1498, de uma caravela comandada pelo navegador Duarte Pacheco Pereira.

Pedro Álvares Cabral foi acompanhado em sua expedição de 1.500 pelos muçulmanos Chuhabidin Bin Májid e o navegador Mussa Bin Sáte. Com o início da colonização, muçulmanos portugueses e espanhóis, embora em número reduzido, também vieram ao Brasil, mantendo suas práticas e tradições. Sua presença é denunciada já no final do século XVI, com a chegada da Inquisição. Processos e relatos do Santo Ofício referem-se à presença destes muçulmanos, descrevendo suas

¹⁸ ROBINSON, Francis. **O Mundo Islâmico**. Brasil: Editora Folio, 2007. P 184.

¹⁹ AL-JERRAHI, Muhammad. **História da Presença Islâmica no Brasil**. Disponível em: <https://iqaraislam.com/>. Acesso em: 23 out. 2020.

práticas e costumes. Como referência tem-se: Primeiras Visitações do Santo Officio às Partes do Brasil – Denúncias de Pernambuco, 1593 – 1595, do Visitador Heitor Furtado de Mendonça, Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Cartório da Inquisição, Códice nº 130, com edição especial do editor Paulo Prado, série Eduardo Prado, São Paulo, 1929.

A Inquisição atuou forçando a conversão dos muçulmanos ao cristianismo bem como a mudança de nomes. Os tribunais inquisidores puniam com a pena de morte os praticantes de cultos considerados heréticos e os que se recusavam a aceitar a nova ordem. Como resultado poucos registros restaram da presença destes muçulmanos na fase inicial da colonização.

O maior contingente de muçulmanos que chegaram ao Brasil foram os escravos negros, a partir do início do tráfico de escravos em meados do século XVI.

A expansão do Islam, à partir do século VII, alcançou a África, de tal sorte que, antes do ano 1.500, o Islam já havia se expandido por pelo menos dois terços do continente africano. Este processo levou a uma intensa utilização do árabe como idioma comercial e cultural. Importantes civilizações muçulmanas se desenvolveram, abrangendo as mais diversas etnias do continente.

Através do tráfico de escravos estima-se que de 3 a 4 milhões de negros foram trazidos da África ao Brasil. O processo de escravização atingiu indivíduos educados, alfabetizados, muitos com experiência administrativa, comercial ou militar, outros de origens aristocráticas. Desta forma, os muçulmanos entre eles, trouxeram consigo as tradições, o conhecimento, o modo de vida e os anseios de liberdade inerentes à religião.

Chegando ao Brasil, como escravos, afastados dos centros e escolas islâmicas, a falta de liberdade e as imposições dos senhores de escravos foram fatores que levaram a prática religiosa a uma situação crítica. Em um esforço para manutenção das tradições, procuraram, ainda que de forma secreta, organizar processos de educação. Mesmo enfrentando as dificuldades de comunicação e os controles dos proprietários de escravos promoviam a alfabetização e a recuperação do texto do Sagrado Alcorão e de hadiths (tradições do Profeta – saws), a partir do registro do que estava memorizado.

A resistência à escravidão já se manifestou desde o início do tráfico, em meados do século XVI. Os escravos escapavam de seus senhores e formavam comunidades de fugitivos que se protegiam mutuamente. O governo português

denominava como quilombo qualquer agrupamento com mais de seis escravos fugitivos. O primeiro quilombo de que se tem registro surgiu na Bahia em 1.575.

Os anseios de liberdade e a capacidade intelectual e administrativa dos escravos muçulmanos foram elementos muito importantes no fomento e organização destas comunidades. A partir do ano de 1.600 inicia-se a formação de um enorme quilombo, o Quilombo dos Palmares, que, formado por escravos fugitivos das fazendas e dos engenhos, chegou a reunir mais de 20 mil habitantes. Há documentos que registram o papel e importância dos muçulmanos na estruturação dos quilombos, como por exemplo a de um certo Karim Ibn Ali Saifudin, considerado o construtor das fortificações do Quilombo dos Palmares.

No Quilombo, organizou-se um governo, com rigorosas leis punindo com a pena de morte furtos, roubos, adultério, assassinatos e deserção no âmbito da comunidade. Com a consolidação desenvolveram a agricultura e mantiveram relações comerciais com povoados vizinhos. Composto por negros de diversas origens étnicas e culturais, não houve imposições ou predominância de qualquer das culturas, uma vez que o ideal de liberdade e as necessidades de manter a segurança da comunidade sobrepujaram as diferenças. Desta forma, tudo que era motivo para divisão era descartado. Houve misturas de idiomas e sincretismo religioso, inclusive assimilando do cristianismo aquilo que convinha e era aceitável. Em certo sentido, o Quilombo dos Palmares pode ser considerado como o primeiro governo livre do continente americano, uma vez que, embora não reconhecido, constituiu um estado organizado que não se submeteu à coroa portuguesa.

Assediado e sofrendo diversos ataques organizados pelo governo português acabou sucumbindo por volta de 1.695, sendo totalmente destruído.

Após Palmares, milhares de quilombos surgiram e se espalharam pelo país nos séculos que se seguiram, embora sem atingir, ou sequer se aproximar, das mesmas proporções e nível de organização.

A continuidade do tráfico negreiro fez com que, a partir dos séculos XVIII e XIX, em que houve expressiva representatividade de pessoas oriundas do Sudão Central, chegassem ao Brasil novas levas de muçulmanos, alfabetizados e instruídos.

Os negros muçulmanos sudaneses são assim descritos pelo autor Arthur Ramos em sua obra “Introdução à Antropologia Brasileira”

“Eram altos, robustos, fortes e trabalhadores. Usavam como os outros negros muçulmanos, um pequeno cavanhaque, de vida regular e austera, não se misturavam com os outros escravos.”

Eram denominados “malês”, que significa professores, educadores em árabe. Organizaram a recuperação da religião islâmica entre os escravos, a partir dos registros em memória do Sagrado Alcorão e das tradições do Profeta Muhammad (saws). Promoveram, ainda que de forma secreta, atividades de alfabetização e memorização do texto sagrado. Mesmo enfrentando oposição e perseguição dos proprietários de escravos, escreviam panfletos, se comunicavam em árabe, e se organizavam constituindo conselheiros e juízes em suas comunidades.

Alguns conseguiram a alforria, por aprenderem um ofício, como por exemplo a carpintaria, ou por outro motivo. Entre os que conseguiram a liberdade alguns viajaram à África, buscando restabelecer o contato com os centros islâmicos em seus países de origem. Não há documentação extensa sobre estas atividades uma vez que devido à repressão tudo era feito em sigilo. Mesmo assim restaram registros e indícios que sustentam a tese de que a alguma comunicação foi em parte estabelecida. Como exemplo pode-se citar, tendo como referência pesquisa de Paul E. Lovejoy: “Abd- al Rahman al-Baghdadi al-Dimashqi foi para o Rio de Janeiro em 1865 e travou conhecimento com muçulmanos clandestinos vivendo lá, ficou dois anos para instruir muçulmanos locais nos rituais e normas do Islam.”

Os malês foram os grandes promotores das revoltas e movimentos de libertação. Instruídos, com capacidade de organização, e motivados pelos ideais islâmicos de liberdade e resistência à tirania, mobilizaram seus pares em diversas revoltas. O início do século XIX foi marcado por uma sequência de revoltas denunciando o clima de tensão crescente e o inconformismo com a situação de escravidão. As principais ocorreram nos seguintes meses e anos: maio de 1807; 4 de janeiro de 1809; fevereiro de 1810; fevereiro de 1814; janeiro e fevereiro de 1816; junho e julho de 1822; agosto e dezembro de 1826, abril de 1827; março de 1828; abril de 1830.

Em 25 de janeiro de 1835 estourou uma revolta de grandes proporções que passou a ser conhecida na história como “Guerra dos Malês”. Os revoltosos percorreram as ruas da capital da Bahia, atacaram o palácio do Presidente da província, invadiram quartéis, enfrentaram tropas e fragatas de guerra ancoradas no porto. Foram totalmente subjugados pelas forças do governo.

A partir da revolta dos malês a religião islâmica passou a sofrer uma severa repressão. Foi taxada como religião selvagem que incitava a revolta nos negros escravos, então considerados seres sem alma humana. Para a mentalidade da época, não havia que se pensar, para seres sem alma, em direito à liberdade, à justiça, à vida, à religião ou à dignidade.

Após 1835, muitos muçulmanos foram julgados em tribunais especiais, alguns condenados à morte. Muitos foram deportados para a África como forma de reduzir sua influência entre os negros escravizados. Os que escaparam à morte ou deportação foram forçados, para sobreviver, a manterem-se na clandestinidade.

Novo contingente de muçulmanos, estes de origem árabe, começam a chegar ao Brasil no final do século XIX e início do século XX. A abolição da escravidão em 1888 e a dificuldade dos negros agora libertos em se adaptarem ao trabalho assalariado, a necessidade de mão de obra para a agricultura e também de mão de obra especializada em uma atividade industrial nascente, levaram à uma política governamental de incentivo a imigração. Até final da década de 1940 o Brasil recebeu aproximadamente 5 milhões de imigrantes. A maioria eram italianos, portugueses, espanhóis, japoneses, mas também, em menor escala, e sírios, libaneses, palestinos e outros.

Os primeiros árabes de origem síria a imigrarem para o Brasil eram cristãos, buscando novas oportunidades de vida afastando-se do Império Otomano. Devido ao fato de seu passaporte identificá-los como turcos, passaram a ser conhecidos no Brasil por turcos, embora fossem de origem árabe. Esta confusão persiste até hoje, de forma que na linguagem coloquial os povos de origem árabe são designados no Brasil por turcos.

Posteriormente, a partir do início do século XX, começaram a chegar árabes muçulmanos.

Chegaram ao Brasil com a motivação de fazer fortuna e retornar à terra de origem. Inicialmente dedicaram-se ao pequeno comércio, como vendedores ambulantes, que foram denominados “mascates”. Espalharam-se por todo o país vendendo mercadorias como pentes, perfumes, produtos de higiene, quinquilharias e utensílios em geral. Com o sucesso de seu trabalho, em poucos anos já se estabeleceram em pequenos comércios, armazéns e mesmo pequenas indústrias de tecidos. A prosperidade adquirida atraiu novos imigrantes árabes, que encontraram

os primeiros já fixados e com grandes negócios, o que facilitou sua integração, não só em termos comerciais mas também no aprendizado do idioma português.

A prosperidade e o progresso das atividades industriais no Brasil, fez com que passassem a dedicar-se ao comércio de maior porte e à indústria, fundando novas empresas e especializando-se em determinados produtos. O ânimo original de voltar ao país natal arrefeceu e passaram a adquirir propriedades no Brasil.

Novas levas de muçulmanos árabes passaram a chegar ao Brasil nos anos que se seguiram, destacando-se os palestinos, após a criação de Israel no território palestino. E posteriormente outras ondas migratórias se seguiram trazendo novos contingentes de libaneses e palestinos e em número bem menor: sírios, egípcios, marroquinos, sudaneses, nigerianos e outros.

Os imigrantes muçulmanos que chegaram ao país no início do século XX, embora tenham sido recebidos com hospitalidade e plena liberdade pelos brasileiros, encontraram situações adversas para a prática de sua religião. Entre estas condições podem ser citadas: O fato do Brasil ser país de maioria cristã, não havendo mesquitas e centros religiosos para congregá-los. A diferença de costumes no país, não só em termos culturais mas também religiosos. A ausência de centros e escolas islâmicas. A árdua luta diária para sobreviver e alcançar prosperidade em um país estanho. A dispersão pelos mais variados rincões do imenso país.

Todos estes fatores não só tornaram difícil a prática da religião, como também impediram que aos seus filhos fosse transmitida uma educação dentro dos ideais islâmicos. Também devido a estes fatores e à adaptação cada vez maior das novas gerações ao ambiente brasileiro, o idioma árabe passou a ser cada vez menos utilizado pelos descendentes, dificultando mais ainda a transmissão e recepção da herança cultural e religiosa.

A adaptação na nova terra e a prosperidade levaram a formação de uma nova geração, fixada nos grandes centros urbanos, principalmente no sul e sudeste do país, formando profissionais liberais e técnicos com instrução superior como médicos, engenheiros, advogados, administradores. Desta forma, na busca de sucesso profissional e integração à sociedade brasileira, o aprendizado do idioma português tornou-se mais relevante que o do idioma árabe o que contribui para um maior afastamento social entre os descendentes e as gerações iniciais.

Em um esforço de reação à perda de identidade religiosa e cultural, a comunidade árabe inicia a fundação de centros religiosos, associações beneficentes

e a construção de mesquitas e escolas. O polo inicial deste processo foi a cidade de São Paulo, sendo que, posteriormente, o exemplo foi seguido pelas comunidades islâmicas em outras regiões do país.

Atualmente existem mais de oitenta associações islâmicas e mais de cinquenta mesquitas e salas de oração no Brasil. Não há dados precisos e confiáveis sobre o número de muçulmanos. As estimativas apresentadas pelas entidades muçulmanas variam de um milhão a um milhão e meio de fiéis, neles incluídos os convertidos. O número de convertidos é reduzido, sendo que muitos foram atraídos para a religião motivados pelo sufismo, a mística islâmica.

O esforço de preservar a identidade e a herança religiosa da comunidade árabe trouxe um efeito cultural deletério que foi o de torná-la fechada dificultando o entrosamento com a cultura brasileira e conseqüentemente dificultando o trabalho de divulgação do Islam.

Hoje, no Brasil, o Islam é uma religião pouco conhecida. As referências existentes à religião são as piores. São as divulgadas pela mídia e associadas a atos extremos e conflitos. Não há, mesmo entre os brasileiros mais instruídos, sequer conhecimentos rudimentares sobre os princípios, sobre a história, e sobre a vasta contribuição que a civilização islâmica trouxe ao conhecimento humano. Se no passado o imigrante árabe era denominado de turco, hoje também é associado ao terrorismo e ao fanatismo, o que tende a afastar o interesse das pessoas.

O grande desafio atual da comunidade islâmica no Brasil é o de, sendo minoria, num vasto país cristão, conseguir preservar as tradições religiosas e ao mesmo tempo estar entrosada e aberta o suficiente para que a Mensagem se torne acessível àqueles que têm potencial interesse na religião. Outro desafio é conseguir distinguir o Islam da cultura árabe. O Islam é universal, para toda a humanidade. O Alcorão e a sunna do Profeta (saws) são as referências maiores, de forma que deve haver claro discernimento do que é costume e característica cultural, os quais não devem ser apresentados como inerentes à religião islâmica.

Texto 6 – Islã Cresce na Periferia das Cidades do Brasil²⁰.

Jovens negros tornam-se ativistas islâmicos como resposta à desigualdade racial. O que pensam e o que querem os muçulmanos do gueto?

Autor: Eliane Brum.

Cinco vezes ao dia, os olhos ultrapassam o concreto de ruas irregulares, carentes de esgoto e de cidadania, e buscam Meca, no outro lado do mundo. É longe e, para a maioria dos brasileiros, exótico. Para homens como Honerê, Malik e Sharif, é o mais perto que conseguiram chegar de si mesmos. Eles já foram Carlos, Paulo e Ridson. Converteram-se ao islã e forjaram uma nova identidade. São pobres, são negros e, agora, são muçulmanos. Quando buscam o coração islâmico do mundo com a mente, acreditam que o *Alcorão* é a resposta para o que definem como um projeto de extermínio da juventude afro-brasileira: nas mãos da polícia, na guerra do tráfico, na falta de acesso à educação e à saúde. Homens como eles têm divulgado o islã nas periferias do país, especialmente em São Paulo, como instrumento de transformação política. E preparam-se para levar a mensagem do profeta Maomé aos presos nas cadeias. Ao cravar a bandeira do islã no alto da laje, vislumbram um estado muçulmano no horizonte do Brasil. E, ao explicar sua escolha, repetem uma frase com o queixo contraído e o orgulho no olhar: “Um muçulmano só baixa a cabeça para Alá – e para mais ninguém”.

Honerê, da periferia de São Bernardo do Campo, converteu Malik, da periferia de Francisco Morato, que converteu Sharif, da periferia de Taboão, que vem convertendo outros tantos. É assim que o islã cresce no anel periférico da Grande São Paulo. Os novos muçulmanos não são numerosos, mas sua presença é forte e cada vez mais constante. Nos eventos culturais ou políticos dos guetos, há sempre algumas takiahs cobrindo a cabeça de filhos do islã cheios de atitude. Há brancos, mas a maioria é negra. “O islã não cresce de baciada, mas com qualidade e com pessoas que sabem o que estão fazendo”, diz o rapper Honerê Al-Amin Oadq, na carteira de identidade Carlos Soares Correia, de 31 anos. “Em cada quebrada, alguém me aborda: ‘Já ouvi falar de você e quero conhecer o islã’. É nossa postura que divulga a religião. O islã cresce pela consciência e pelo exemplo.”

Em São Paulo, estima-se em centenas o número de brasileiros convertidos nas periferias nos últimos anos. No país, chegariam aos milhares. O número total de

²⁰ BRUM, Eliane. **Islã Cresce na Periferia das Cidades do Brasil**. Disponível em: <https://epoca.globo.com/>. Acesso em: 23 out. 2020.

muçulmanos no Brasil é confuso. Pelo censo de 2000, haveria pouco mais de 27 mil adeptos. Pelas entidades islâmicas, o número varia entre 700 mil e 3 milhões. A diferença é um abismo que torna a presença do islã no Brasil uma incógnita. A verdade é que, até esta década, não havia interesse em estender uma lupa sobre uma religião que despertava mais atenção em novelas como *O clone* que no noticiário.

O muçulmano Feres Fares, divulgador fervoroso do islamismo, tem viajado pelo Brasil para fazer um levantamento das mesquitas e mussalas (espécie de capela). Ele apresenta dados impressionantes. Nos últimos oito anos, o número de locais de oração teria quase quadruplicado no país: de 32, em 2000, para 127, em 2008. Surgiram mesquitas até mesmo em Estados do Norte, como Amapá, Amazonas e Roraima.

Autor do livro *Os muçulmanos no Brasil*, o xeque iraquiano Ishan Mohammad Ali Kalandar afirma que, depois do 11 de setembro, aumentou muito o número de conversões. “Os brasileiros tomaram conhecimento da religião”, diz. “E o islã sempre foi acolhido primeiro pelos mais pobres.”

Na interpretação de Ali Hussein El Zoghbi, diretor da Federação das Associações Muçulmanas do Brasil e conselheiro da União Nacional das Entidades Islâmicas, três fatores são fundamentais para entender o fenômeno: o cruzamento de ícones do islamismo com personalidades importantes da história do movimento negro, o acesso a informações instantâneas garantido pela internet e a melhoria na estrutura das entidades brasileiras. “Os filhos dos árabes que chegaram ao Brasil no pós-guerra reuniram mais condições e conhecimento. Isso permitiu nos últimos anos o aumento do proselitismo e uma aproximação maior com a cultura brasileira”, afirma.

Texto 7 – #HijabDay – não é só pelo lenço que lutam as mulheres²¹.

Autora: Francirosy Campos Barbosa.

Cada vez mais a comunidade islâmica vem organizando formas de atuação política de visibilidade, reconhecimento e alteridade. Um bom exemplo disso é o movimento *#hijabday* que acontece todo 1º. de Fevereiro desde 2013, no qual mulheres muçulmanas e não muçulmanas postam suas fotos de *hijab* (lenço islâmico) como forma de dar fim ao preconceito e aos estereótipos relacionados à vestimenta islâmica. O movimento organizado por Nazman Kahn alcança mais de 124 países. As pesquisas sobre islamofobia realizadas no Brasil e no exterior apontam que a mulher muçulmana é quem mais sofre com ataques islamofóbicos devido, principalmente, ao uso do lenço islâmico.

Para ocidentais/não muçulmanos é difícil compreender como uma jovem passa a usar um lenço que cobrem os seus cabelos e uma roupa que demonstra a sua religiosidade. O pertencimento religioso ao Islam é algo ainda estranho, pela falta de conhecimento e entendimento correto da religião por boa parte da população brasileira, mas é preciso indagar o quanto tem sido feito para mudar a má divulgação da religião.

Se por um lado o *#hijabday* faz um trabalho mobilizador dando visibilidade mundial às mulheres que querem usar seu lenço sem serem discriminadas, por outro lado, as iniciativas das *Instituições religiosas brasileiras* no tocante “mulher muçulmana” é muito imperceptível: não há um departamento feminino (expressivo) e quando há são as responsáveis por chás, encontros de assuntos de casa/família/religião, nem sempre a pauta é sobre aquilo que as afetam diretamente como espaços de reza dentro da mesquita, posicionamentos políticos, orientação sexual, etc. A participação feminina em conselhos, congressos são insuficientes, há pouco tempo eram inexistentes. Mulheres ainda são obrigadas a ouvir “*mulher não tem o hábito de rezar às sextas-feiras*”, quase que provocando indiretamente que essas fiquem em casa, porque nem sempre há espaços adequados para elas em *mussalas* e mesquitas (vou me abster de comentar que os sermões são feitos em árabes, com tradução que limita muito o entendimento). As aulas de religião, os sermões ainda são pautados pelo *haram*, isto é, mais por regras do que não se pode fazer do que discursos que primam por espiritualidade e conhecimento adensado

²¹ BARBOSA, Francirosy Campos. **#HijabDay – não é só pelo lenço que lutam as mulheres**. Disponível em: <https://icarabe.org/>. Acesso em: 23 out. 2020.

sobre Ciências Islâmicas, por exemplo. É comum ver nas redes sociais divulgadores (homens) dizendo como as mulheres devem se comportar e pouco, raríssimas vezes se lê algo para homens.

Devo destacar, também, que apesar desses aspectos tensos que povoam este universo feminino/masculino na divulgação da religião há várias muçulmanas que tem aderido campanhas internacionais nas redes sociais, mobilizando discursos de autonomia e responsabilidade por aquilo que aprendem e ensinam e vem impulsionando as campanhas como do *#hijabday*. As fotos das mulheres nesta matéria são de muçulmanas e não muçulmanas que aderem ao movimento. Em algumas páginas do Facebook/whatsapp mulheres vem ocupando espaços, compartilhando matérias do seu interesse, assuntos ligados à religião, política, conhecimento acadêmico sem se prender ao *status quo* da religião no Brasil. Essas desejam mais que um chá de dia das mães, querem atuar e propor eventos no qual a pedagogia seja implementada nas mesquitas para recepção de novos revertidos e que não aconteça o que houve na última sexta-feira uma muçulmana ficar no carro sem rezar, porque lhe foi dito que não tem espaço para mulheres. Equívocos acontecem, sim, mas quando eles são repetidos é preciso pontuar com maior veemência. *#Hijabday* no Brasil não é só o direito ao uso do lenço (*hijab*), mas sim, a garantia dos direitos concedidos pelos Islam no século VII às mulheres. Alguns muçulmanos se esquecem de que após a morte do Profeta Muhammad, Aisha sua esposa ministrava aula para homens na porta de sua casa, e ela divulgou mais de 2000 hadices que hoje são lidos e estudados por muçulmanos e muçulmanas.

O que as mulheres muçulmanas querem no Brasil? Fora da comunidade muçulmana elas querem usar seus lenços sem serem importunadas com piadas, com comentários pejorativos e, fundamentalmente, não querem ser discriminadas em entrevistas de emprego. Muitas dessas mulheres que buscam emprego são revertidas solteiras, que estão no mercado de trabalho e precisam sobreviver, mas são descartadas em seleções mesmo apresentando qualificações para o cargo. Essas moças, muitas vezes, não têm apoio de suas famílias, por desconhecimento da religião que professam e sofrem ainda mais o preconceito no momento de conseguir um emprego. O lenço é uma obrigação religiosa, como já escrevi diversas vezes, uma mulher de lenço destaca sua adoração a Deus. *O véu não encobre pensamento, não encobre inteligência*. Dentro da comunidade muçulmana, essas mulheres querem ser ouvidas, querem seus espaços em conselhos, congressos, departamentos, querem

aulas com mais densidade, espiritualidade, querem apoio, principalmente diante de problemas de ataques sofridos no cotidiano.

Ouso dizer que são as mulheres a roda que faz girar o Islam no Brasil de forma mais propositiva, e estou convicta que serão as mulheres e principalmente as novas gerações que vão sim usar o lenço e, mais que isso, elas vão dar fim ao discurso literalista *wahhabi*, porque no Brasil não haverá espaço para um Islam duro (*haram, haram*) e sim para um Islam mais espiritual que considera o coração a porta de aceitação dos princípios religiosos e coloca a razão a serviço da prática. Recentemente uma amiga muçulmana que vende roupas islâmicas escreveu que ajuda as mulheres na construção da sua *identidade islâmica*, como antropóloga considero que é isso mesmo que ela faz, contribui para construção das múltiplas identidades de mulheres muçulmanas que não são passivas no processo desta construção, são agentes de suas histórias e de suas identidades.

Não é só pelo lenço que lutam as mulheres, lutam pela dignidade de serem mulheres propositivas dentro e fora de suas comunidades. Que assim seja!

4.5 FILMES E MÚSICAS

Outros documentos que podem ser utilizados em sala de aula e que estão presentes no cotidiano dos alunos são os filmes e músicas. Esses documentos são trabalhados em sala de aula por diferentes disciplinas há algumas décadas. Souza e Soares (2013) refletem sobre a utilização de filmes em sala de aula:

O processo de ensino aprendizagem através do uso de filmes pressupõe estabelecer diálogos com conceitos teóricos que remetem para discussões e as posturas em relação à iconografia e imagens, trazidas pelas novas abordagens historiográficas. (SOUZA; SOARES; 2013, p. 2)

Contextualizar o filme como documento, produzido por um sujeito, em um determinado período, com um determinado contexto, e uma determinada temática são essenciais para compreensão deste como um documento histórico.

A produção fílmica é um recurso para produzir leituras sobre o passado e para construção do saber histórico, desde que se observe que a mesma está sujeita as interferências culturais de uma dada época. (SOUZA; SOARES, 2013, p. 3).

Bittencourt (2008) traça alguns meios de se abordar os filmes em sala de aula. É importante, ao utilizar os filmes, que o professor leve em conta os gostos subjetivos dos alunos, pois, ao abordar um filme “muito antigo”, ou que não

corresponda com os gostos dos alunos, a atividade proposta pelo professor, pode ser tornar uma frustração. Procurando observar essas questões subjetivas, Bittencourt (2008, p. 376) procura lançar algumas questões para que o professor possa elucidar essas os gostos e particularidades dos alunos. Questões como, gênero de filme e características gráficas dos filmes devem ser levadas em consideração pelo professor.

A autora também nos apresenta algumas maneiras de se trabalhar o filme como um documento:

O que é um filme? Como é feito ou produzido? Quem trabalha nele, apenas atores? Quanto custa fazer um filme? Por que a maioria dos que vemos no Brasil são norte americanos? (BITTENCOURT, 2008, p. 376).

Essas problematizações quanto o filme como um documento podem ser precedidas por uma análise interna do filme (BITTENCOURT, 2008, p. 376), procurando analisar o conteúdo, personagens, acontecimentos principais, cenário, lugares, tempo em que decorre a história narrada – e a leitura de produção do filme – diretor, produtor, música, tipo de técnicos.

A música também ocupa um importante papel no cotidiano dos alunos. Anteriormente, a música era restrita, sendo os meios de comercialização escassos, ou sujeitos a audiência em determinadas rádios. Contudo, atualmente a música está disponível em diferentes suportes na internet. Sendo assim, esse documento torna-se ainda mais fácil de ser levado à sala de aula. Pensando na utilização da música em sala de aula, Soares (2017, p. 87) destaca:

Com esses princípios, defendemos que, ao considerar as vivências dos alunos nos processos de ensino com a utilização da música, é preciso identificar aspectos objetivos e subjetivos dessa vivência. O caráter objetivo está relacionado a 'o que os alunos ouvem', aos seus 'gostos' musicais, o que agrega musicalmente o maior número de alunos, quais as divergências 'sonoras' existentes entre eles. O caráter subjetivo se relaciona a 'como é a escuta' dos alunos, que tipo de interações são realizadas por meio da música, quais os inúmeros sentidos que a música tem no cotidiano dos alunos.

Assim como a utilização do filme, as questões subjetivas dos alunos devem ser levadas em conta, a fim de que a experiência planeja pelo professor se concretize. A música também deve, neste sentido, ser compreendida como um documento, deve ser problematizada pelo professor.

Filme 1 – O Profeta

Ficha:

Título: O profeta (The Prophet).

País de Origem: E.U.A; Canadá; Líbano; Qatar.

Direção: Roger Allers, Tomm Moore, Michal Socha.

Produção: Salma Hayek.

Produtora: GKIDS; Universal Pictures.

Ano: 2014.

Duração: 1h 30min.

Idioma: inglês (legendas em português).

Sinopse: Adaptação do livro homônimo do escritor Khalil Gibran, “O Profeta”, que desde seu lançamento em 1923, vendeu 100 milhões de cópias e foi traduzido em 40 idiomas, o filme narra a história da amizade que acontece na ilha imaginária de Orphalese entre a jovem Almitra, de 8 anos e Mustafa, prisioneiro político que cumpre sua sentença em prisão domiciliar. Porém, no dia em que os dois se conhecem, o governo informa Mustafa de que ele está finalmente livre: os soldados conduzem-no ao barco que o levará de regresso a seu país. Nesse caminho, Mustafa declama seus poemas à população de Orphalese, enquanto Almitra o segue em segredo e imagina paisagens suntuosas ilustrando as suas palavras. No entanto, quando a menina percebe que o governo reserva um destino funesto a Mustafa, decide arriscar tudo para ajudá-lo.²²

²² ADAPTAÇÃO do livro. Disponível em: <http://mundoarabe2016.icarabe.org/filmes>. Acesso em 02 dez. 2020.

Filme 2 – Ondas 98

Ficha:

Título: Ondas 98 (*Waves 98*).

País de Origem: Qatar; Líbano.

Direção: Ely Dagher.

Produção: Ely Dagher

Produtora: independente.

Ano: 2015.

Duração: 15 minutos.

Idioma: Árabe (Legendas em português).

Sinopse: A história de Omar se desenvolve entre a Beirute do clima de recuperação pós-guerra nos anos 90 e o sentido de fragmentação contemporâneo. Crescer no subúrbio de Beirute significou para Omar passar sua adolescência vivendo nas margens, sem nunca ter visitado muitas partes da cidade segregada. Seu único alívio é o tempo que passa olhando para a cidade, sentado no telhado da escola. Até que, em um dia frio de inverno, Omar testemunha algo que o arrasta para o inesperado.²³

²³ A HISTÓRIA de Omar. Disponível em: <http://mundoarabe2016.icarabe.org/filmes>. Acesso em 02 dez. 2020.

Filme 3 – Revolta dos Malês

Ficha:

Título: Revolta dos Malês

País de Origem: Brasil.

Direção: Belisario Franca; Jeferson De.

Produção: Belisario Franca; Bianca Lenti; Maurício Magalhães.

Produtora: SESCTV

Ano: 2019.

Duração: 5 episódios.

Idioma: português.

Sinopse: Bahia, 1835. Africanos muçulmanos, trazidos da atual Nigéria e escravizados no Brasil, se rebelam contra a opressão. Acompanhe a saga da busca pela liberdade nessa história baseada em fatos reais que revela um passado pouco conhecido da História do Brasil.²⁴

²⁴ BAHIA, 1835. Disponível em: <https://sesctv.org.br/programas-e-series/revolta-dos-males/>. Acesso em 02 dez. 2020.

Música 1 – Colours of Islam

Autor: Dawud Wharansby Ali.

Álbum: Colours of Islam (2007)

Faixa: 1

Título: Sing, Children of the World! (Cantem, Crianças do Mundo).

Sing, Children of the World!

Walking through the crowded streets of a market in Morocco
 Sitting on a smiling camel in the desert of Arabia
 Chasing 'round the bamboo trees abandoned in Indonesia
 Gathering brightly coloured leaves in a forest of Canada
 Napping beneath the date palm shade under blue skies of Tunisia
 Sweeping out his parents' shop on a side street in Pakistan
 Planting rows of beans and maize on a small farm in Uganda
 Laying back to count the stars from somewhere in Afghanistan
 Oh Sing Children of the World (Sing along)
 Come together and hear the call
 Sing Children of the World (Sing along)
 Islam will unite us all
 Sing Children of the World (Sing along)
 Come together and hear the call
 Sing Children of the World (Sing along)
 Islam will unite us all
 Subhanallah, Wa Alhamdulillah Wa Allahu Akbar!
 Subhanallah, Wa Alhamdulillah Wa Allahu Akbar!
 Splashing through the pouring rain in a village of Guyana
 Nibbling cakes from picnic plates on a mountaintop in Switzerland
 Tending to a flock of sheep down under in Australia
 Greeting morning with a prayer on the golden Egyptian Sand
 Oh Sing Children of the World (Sing along)
 Come together and hear the call
 Sing Children of the World (Sing along)
 Islam will unite us all
 Sing Children of the World (Sing along)
 Come together and hear the call
 Sing Children of the World (Sing along)
 Islam will unite us all
 Subhanallah, Wa Alhamdulillah Wa Allahu Akbar!
 Subhanallah, Wa Alhamdulillah Wa Allahu Akbar!
 Crying himself to sleep with no hope left for dreaming
 Begging in the burning sun, holding out her hand
 Palms held tightly on his ears to muffle all the screaming
 Sitting where her house once stood trying hard to understand
 See the Children of the World (Subhannallah)
 All the Children of the World (Subhannallah)
 Sing for the Children of the World (Subhannallah)
 Sing for the Children of the World (Subhannallah)
 Sing Children of the World (Sing along)
 Come together and hear the call
 Sing Children of the World (Sing along)
 Islam will unite us all
 Sing Children of the World (Sing along)
 Come together and hear the call
 Sing Children of the World (Sing along)
 Islam will unite us all
 Subhanallah, Wa Alhamdulillah Wa Allahu Akbar!
 Subhanallah, Wa Alhamdulillah Wa Allahu Akbar!

Música 2 – M.U.S.L.I.M

Autor: Native Deen

Álbum: Not Afraid to Stand Alone (2007).

Faixa: 21

Título: M.U.S.L.I.M.

:M-U-S-L-I-M I'm so blessed to be with them...
 :M-U-S-L-I-M I'm so blessed to be with them...
 Say :M-U-S-L-I-M I'm so blessed to be with them...
 Say :M-U-S-L-I-M I'm so blessed to be with them...
 One billion strong, all year long
 Prayers to Allah even in Hong Kong
 You can never be wrong if you read the Qur'na
 Cause it's never been changed since day one
 Others may brag, say that we lag
 But they don't know all the power we had
 The power we had, the power we have
 So Muslimeen don't you ever feel sad
 Take many looks, go read their books
 You'll see all the facts that your friends overlooked
 So always be proud, you can say it out loud
 I am proud to be down with the Muslim crowd!
 Say : M-U-S-L-I-M I'm so blessed to be with them..
 Say :M-U-S-L-I-M I'm so blessed to be with them...
 Say :M-U-S-L-I-M I'm so blessed to be with them...
 Say :M-U-S-L-I-M I'm so blessed to be with them...
 They look at me strangely
 Like I emit some type of energy
 That draws kaafirs disbelievers towards me
 Thinking to themselves what makes him different than me
 Is it the hair, the clothes or maybe the food he eats
 What could it be, that makes the cats stand at attention
 His demeanor's peaceful but on his face it's clearly written that
 This ain't the sorta brother caught up in this and that
 Running streets, carrying heat, yo he ain't into that
 This brother must live by some type of criteria
 To make it to the average cat quite superior
 So maybe one of these days I get near enough
 Play like Nancy Drew on this mystery and clear it up
 So listen up if you think this is strange
 Cause these the type of thoughts that used to run through a new Shahada's brains
 And I bear witness to the one with 99 names, InshAllah I will always remain
 CHORUS
 Say:M-U-S-L-I-M I'm so blessed to be with them...
 Don't know about you, I know about me
 I'm proud to be rolling Islamically
 Everywhere I see, even on tv
 People talking trash about the way I be
 But what they all hate, is if we get great
 Cause we're the only ones with our heads on straight
 Don't ever frown, or your head looking down
 If you read the Qur'an you're the best in the town
 Y'all have doubt- say we have no clout
 But-within-a-few years see how we've come about

Were back on the scene, The number-one deen
I'm proud to be down with the Muslimeen!

CHORUS

M-U-S-L-I-M I'm so blessed to be with them...
Say :M-U-S-L-I-M I'm so blessed to be with them

Música 3 – All is One

Autor: Orphaned Land.

Álbum: All is One (2013).

Faixa: 1

Título: All is One.

We're the orphans from the holy land, the tears of jerusalem
And in darkness we have prayed and swore to rise up once again
We are the sons of the blazing sun
Sharing our faith through the barrel of a gun
Walk on holy water yet we burn
Brothers of the orient stand as one
An ancient promise in an orphaned land
A clenched fist becomes an open hand
Armed forces spill their blood on holy sands
Again and again we fail to see that all is one
Words like venom through our veins they run
Weaving a web of deception hope is gone
Shall we re-live the pain of wars before?
Or shall we be the light, the new folklore?
Evil falls on each of us, there's nothing new
Who cares if you're a muslim or a jew
The awakened ones are nothing but a few
And the one to make the difference now is you
From the middle eastern lands we ride, all children of abraham
Our only sword, the light within, that burns as bright as sun
Wer're the orphans from the holy land, the keepers of or-shalem
So we bow to you our warriors for being simple men

4.6 ATIVIDADES

A fim de superar esse desafio, muito tem se debatido novamente sobre a utilização das Metodologias Ativas na educação, que datam desde o século XX. Essas metodologias implicam em uma reformulação da concepção de educação, onde o aluno deixa de ser um mero receptor de conhecimento, e passa a ser protagonista do processo de ensino/aprendizagem.

Conforme argumentam Silva et al (2017, p. 32):

As Metodologias Ativas são estratégias de aprendizagem que tem a finalidade de impulsionar o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas descobertas com seus conhecimentos já existentes. O professor trabalha didaticamente para facilitar o processo de construção de conhecimento, sendo o mediador, de modo a levar os educandos a aprender a aprender e assim adquira habilidades, atitudes e competências.

Oliveira (2017, p. 74) nos apresenta algumas metodologias de ensino de História baseadas nas Metodologias Ativas, que procuram: “aproximar o conteúdo trabalhado da realidade dos estudantes e de propiciar o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e da cidadania nos estudantes”.

Uma dessas metodologias baseia-se na pesquisa prévia. A partir de um conteúdo abordado em sala de aula, o professor pode sugerir que os alunos pesquisem previamente o conteúdo, procurando questões que lhes pareçam curiosas ou informações relevantes sobre o tema. A pesquisa pode ser feita em diferentes meios. Oliveira ressalta que essa metodologia contribui para o aprendizado do aluno, sendo que o professor atua como mediador enquanto o aluno participa ativamente da construção do conhecimento.

Desse modo, os estudantes estarão participando ativamente da construção da aula, enriquecendo-a com os seus conhecimentos e suas dúvidas, permitindo que o professor atue como um mediador efetivo entre a sua turma e o conteúdo, e não como alguém que seja detentor exclusivo daquele conteúdo explorado. Seguindo o trabalho de Neusi Aparecida Navas Berbel (2011), nessa dinâmica de sala de aula, ‘o professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida, por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos’ (BERBEL, 2011, p. 29), demonstrando aos estudantes os vários caminhos que podem ser trilhados até que ele consiga resolver um problema, definir um conceito e compreender um determinado tema, por exemplo.

Outra possibilidade de abordagem são os trabalhos colaborativos. Nessa perspectiva, a turma é dividida em grupos, onde cada integrante do grupo ocupa uma função dentro do mesmo, a fim de debater o tema previamente selecionado. Esse mecanismo de abordagem possibilita que as relações interpessoais sejam trabalhadas, possibilitando que os alunos atuem de forma colaborativa. Oliveira (2017, p. 77) ainda comenta sobre os desafios e possibilidades com essa metodologia:

Seguindo essa dinâmica pedagógica, não é possível ter em sala de aula estudantes ouvintes, que, em um determinado momento, em geral na prova, sejam cobrados a elaborar um texto escrito que utilize perfeitamente os conceitos trabalhados em sala de aula, quando na ocasião foram feitas apenas menções orais, muitas vezes adaptadas e simplificadas e utilizadas com diversos exemplos para facilitar o entendimento dos estudantes. Para evitar esse tipo de situação, o professor deve propor aos seus estudantes atividades nas quais eles desenvolvam suas habilidades escritas e orais, tirem suas dúvidas, questionem o professor e seus colegas, e se percebam, assim, como sujeitos históricos e sujeitos responsáveis pelo seu aprendizado.

Uma outra possibilidade é abordagem de trabalhos por projetos. Nessa metodologia, o professor seleciona um conteúdo de sua matriz curricular e aborda os Temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Dessa forma, o professor pode trabalhar temas da atualidade, discutindo com os alunos sobre esses temas, como argumenta Oliveira (2017, p. 79):

Por meio dessa estratégia, o professor consegue fazer com que o estudante perceba a atualidade de diversos temas trabalhados em sala de aula, compreenda como determinadas visões de mundo ainda são existentes e consiga se posicionar como sujeito histórico apto para fazer as mudanças que considerar necessárias ao seu redor.

Sendo assim, as atividades propostas nesse dossiê procuram apresentar as Metodologias ativas e o papel que elas podem exercer sobre a educação atual.

Atividade 1 – Origem do Islã.

Conteúdo: Origem do Islã.

Duração: três aulas.

Problemática: “Quais as modificações no Oriente Médio após o advento do Islã?”

Objetivos: Contextualizar as mudanças históricas ocorridas na Península Arábica após a revelação do Islã.

Documentos: Mapa1; Mapa 2.

Aula 1 – Dialogando com mapas

Ao abordar a questão da Origem do Islã primeiramente, sugerimos que o professor apresente os dois mapas para os alunos, e que solicite que em duplas ou grupos, os alunos descrevam sobre o que cada mapa trata (posteriormente, o professor pode traduzir a legenda dos mapas para os alunos). O professor pode solicitar que os alunos respondam à alguns questionamentos sobre os mapas:

- O que os mapas estão apresentando?
- Quais mudanças na geografia local podem ser compreendidas nos mapas?
- Qual cidade possui um papel de destaque a partir dos mapas apresentados?

O professor também pode utilizar do mapa 1 para contextualizar com os alunos algumas questões abordadas no texto. O professor pode pedir para os alunos localizarem onde estão as principais cidades, e posteriormente indagar os alunos se existem cidades no interior da península, questionando por qual fator não existiam grandes cidades no interior. Outro ponto que o professor pode solicitar aos alunos, é identificar em qual cidade as rotas comerciais mais circulam. É importante, caso o professor ainda não tenha abordado essa questão, direcionar aos alunos que a cidade de Meca é o principal centro comercial desse período. As questões religiosas da cidade serão abordadas posteriormente, em outra atividade.

Aula 2 – Relacionando com outras fontes:

Dividindo os alunos em duplas ou grupos, o professor pode sugerir a leitura do seguinte texto aos alunos:

“Entre os grandes impérios do norte e os reinos do mar Vermelho, ficavam terras de uma espécie diferente. A maior parte da península Arábica era estepe ou deserto, com oásis isolados contendo água suficiente para o cultivo regular. Os habitantes falavam vários dialetos do árabe e seguiam diferentes estilos de vida. Alguns eram nômades criadores de camelos, carneiros ou cabras, dependendo dos escassos recursos de

água do deserto; eram tradicionalmente conhecidos como ‘beduínos’. Outros eram agricultores estabelecidos, cuidando de suas safras ou palmeiras nos oásis, ou então comerciantes e artesãos em pequenos vilarejos que sediavam feiras. Outros ainda combinavam mais de um meio de vida. Embora fossem uma minoria da população, eram nômades dos camelos, móveis e armados, que, juntamente com os mercadores das aldeias, dominavam os lavradores e os artesãos. O *ethos* característico deles – coragem, hospitalidade, lealdade à família e o orgulho dos ancestrais – também predominava. Não eram controlados por um poder de coerção estatal, mas liderados por chefes que pertenciam a famílias em torno das quais se reuniam grupos de seguidores mais ou menos constantes, manifestando sua coesão e lealdade no idioma da ancestralidade comum: tais grupos eram chamados de tribos’ (HOURANI, 2016, p. 27).

A partir da leitura do texto, o professor pode levantar alguns questionamentos:

- quais atividades eram praticadas na Península Arábica?
- Qual o recurso mais escasso da região?
- Quais alternativas a população tinha para superar essa dificuldade?
- Como estavam organizadas as populações que habitavam essa região?
- Quem as liderava?

Em sequência, o professor pode apresentar outro texto para os alunos:

A justiça social era, portanto, a virtude crucial do Islã. Os muçulmanos tinham como primeiro dever a construção de uma comunidade (*ummah*), caracterizada por uma compaixão prática, na qual haveria uma distribuição justa de riqueza. Esse ponto era muito mais importante do que qualquer ensinamento doutrinário a respeito de Deus. Na realidade, o Corão se caracteriza por uma visão negativa da especulação teológica, que ele chama de *zannah*, um capricho egoísta sobre questões infáveis que ninguém pode, de modo algum, confirmar. Parecia inútil discutir sobre esses dogmas obscuros; muito mais importante era o esforço (*jihad*) para viver como Deus tencionava que os seres humanos vivessem. O bem-estar político e social da *ummah* teria um valor sacramental para os muçulmanos. Se a *uma* prosperasse, isto teria um sinal de que os muçulmanos estavam vivendo conforme a vontade de Deus (ARMSTRONG, 2001, p. 45).

Após a leitura do texto, o professor pode questionar aos alunos:

- quais as principais mudanças sociais na Península Arábica após o surgimento do Islã?
- Qual o significado da umma para os muçulmanos?
- Como pode-se fazer com que a umma prospere?
- Qual o valor mais importante para o Islã?
- Esse valor era compatível com a sociedade que existia antes do surgimento do Islã?

Realizando uma conexão com o mapa 2, o professor pode sugerir que os alunos comparem com o mapa 1, e localizem qual cidade ganhou destaque de uma mapa para o outro – nesse ponto, caso o professor deseje, ele pode realizar uma breve explicação sobre a hégira e a importância de Meca para os muçulmanos – indagar os alunos sobre quais impérios desapareceram do mapa, e qual novo surgiu, além de questionar em quantos anos aproximadamente essa mudança ocorreu. O professor ainda pode questionar aos alunos se a ideia da umma prosperou ou não.

Aula 3 – Mão na massa

A partir desses questionamentos, o professor pode pedir que a turma se organize em grupos e realize um questionário sobre os valores pregados pelo Islã em sua origem. O questionário pode ser elaborado pela ferramenta *Google Forms* (<https://docs.google.com/forms/u/0/>), onde as perguntas podem ser elaboradas de forma objetiva, e as respostas podem ser agrupadas em forma de gráfico. A partir desse questionário, o professor pode solicitar que a turma realize uma entrevista, com alunos, professores e funcionários da escola. As respostas, agrupadas em gráficos e podem ser apresentadas em cartazes pela escola.

Atividade 2 – O profeta Maomé

Conteúdo: O profeta Maomé.

Duração: três aulas.

Problemática: “Como se deu a vida e a revelação do Profeta Maomé?”

Objetivos: compreender a biografia do Profeta Maomé; compreender a revelação do Profeta Maomé que originou o Islã; relacionar a revelação do profeta com as demais religiões monoteístas (judaísmo e cristianismo).

Documentos: Figura 6; Texto 2.

Aula 1 – Analisando imagens

Ao abordar a vida do profeta Maomé, o professor pode apresentar primeiramente a imagem 1. O professor pode solicitar que os alunos descrevam alguns aspectos da imagem:

- O que você percebe na imagem (personagens, cores, cenário)?

O professor pode pedir que os alunos apresentem suas respostas, a fim de comparar entre a turma as diferentes respostas apresentadas. Após esse momento de interação, o professor pode solicitar novas questões sobre a imagem:

- Como e por quem foi produzida?
- Para que foi feita essa imagem?
- Para quem foi feita essa imagem?
- Quando foi realizada?
- O que a imagem pretende representar?

Aula dois – Dialogando com outras fontes

Procurando compreender as diferentes etapas da vida do Profeta Muhammad, o professor pode apresentar o texto 2, que traz um artigo sobre diferentes fases e momentos da vida do profeta. O professor pode realizar a leitura com os alunos, ou dividi-los em grupos, para que cada grupo leia uma determinada parte do texto. Após esse momento, o professor pode apresentar novamente a imagem 1, e levantar alguns questionamentos com os alunos:

- O momento e o local em que a pintura foi produzida corresponde a data em que o evento ocorreu?

- Pode-se afirmar que artista que representou esse evento possui uma clareza sobre o evento ocorrido?
- Quais outros elementos poderiam ajudar o artista a compreender melhor esse evento?

O professor pode solicitar que os grupos apresentem suas respostas e criar um debate com os alunos sobre as diferentes formas de representação na sociedade, como cinema, música, séries, livros, games e etc.

Aula 3 – Hora do teatro

Com base no texto 2, o professor pode dividir a turma em grupos, e solicitar que cada grupos apresente em forma de teatro uma etapa da vida do profeta. O professor pode solicitar que os alunos organizem um folheto com:

- Capa (nome da peça, data, local, ilustração criada pelos alunos).
- Verso (sobre o que se trata a peça e o nome dos participantes).

Os alunos podem utilizar roupas e músicas para incrementar a peça teatral, além de produzirem (caso haja disponibilidade de tempo para o professor) um cenário para apresentação da peça. O folheto pode ser entregue para as outras turmas da escola.

Atividade 3 – O Corão

Conteúdo: O Corão.

Duração: uma aula.

Problemática: “Qual o papel do livro sagrado na religião islâmica?”

Objetivos: compreender o papel do Corão no Islã; contextualizar o período em que o Corão foi revelado ao profeta Maomé.

Documentos: Texto 1.

Aula 1 – Conhecendo o conteúdo

Na primeira aula, o professor pode aproveitar o momento para lançar algumas questões sobre o que são os livros sagrados e o papel que eles desempenham em nossa sociedade. Sendo assim, o professor pode separar a turma em grupos, trios ou duplas, e passar as seguintes questões para os alunos:

- O que são livros sagrados?
- Você conhece quantos livros sagrados?
- Quais desses você já leu?
- Na sua opinião, todas as religiões possuem escrituras tidas como sagradas?
- O que difere um texto sagrado de um texto “comum”?
- Na comunidade em que você vive, o texto sagrado possui alguma influência?

Após essas questões, o professor pode solicitar que os alunos compartilhem suas respostas com a turma, podendo iniciar um debate com os alunos sobre a importância dos textos sagrados atualmente.

Ao final da aula, o professor pode solicitar que os alunos realizem uma pesquisa prévia, procurando levantar algumas questões sobre o Corão. O professor pode sugerir um roteiro de pesquisa, com algumas questões previamente elaboradas:

- Quando o Corão foi escrito?
- Quem o escreveu?
- Em que lugar ele foi escrito?
- Qual a importância desse livro para os muçulmanos?

Aula 2 – Dialogando com fontes

Com a pesquisa prévia dos alunos, o professor pode apresentar o diálogo 9, do texto I, que apresenta uma visão de um líder religioso muçulmano sobre o Corão. Com base nesse diálogo, o professor pode sugerir que os alunos elaborem um prefácio do Corão, colocando algumas informações importantes para os leitores futuros:

- Como foi escrito
- Por quem foi revelado
- Para quem foi revelado
- Qual a importância desse texto sagrado para os muçulmanos.
- O que difere o Corão dos demais textos sagrados

Para auxiliar os alunos nesse processo, o professor pode apresentar os alunos o Corão digital, disponível no site Iqara Islam (<https://iqaraislam.com/>). O Site conta com vários artigos sobre o corão, cotidiano e vida de muçulmanos.

Atividade 4 – A cidade de Meca

Conteúdo: A cidade de Meca.

Duração: quatro aulas.

Problemática: “quais as modificações históricas da cidade de Meca ao longo dos séculos são perceptíveis, e qual a importância religiosa de Meca para os muçulmanos?”

Objetivos: Compreender a importância de Meca para o Islã; contextualizar as mudanças históricas ocorridas na cidade de Meca; apresentar o ritual sagrado da Hajj.

Documentos: Figura 7; Figura 8; Figura 9; Figura 10; Figura 11; Texto 1.

Aula 1 – Pesquisa prévia

Nessa primeira aula, o professor pode solicitar que os alunos, em duplas ou grupos, pesquisem o significado de alguns termos e palavras:

- Hajj
- Meca
- Caaba
- Peregrinação

O professor pode fornecer dicionários, livros didáticos, livros de pesquisa, revistas e computadores para que os alunos pesquisem esses significados. Após a pesquisa dos alunos, o professor pode solicitar que as duplas ou grupos compartilhem com a turma suas respostas.

Aula 2 – analisando imagens

Propomos para o professor, ao abordar a questão da cidade de Meca, separar a turma em 5 grupos, e, distribuir uma imagem por grupo. Após essa distribuição, o professor pode solicitar que os alunos respondam as seguintes questões:

- O que você percebe na imagem (personagens, cores, cenário)?
- Que tipo de imagem é essa?
- O que ela representa?
- Quem produziu essa imagem?
- Quando ela foi feita?

Após esse momento, o professor pode solicitar (em ordem cronológica das imagens ou não, como o professor preferir), que os alunos apresentem suas imagens (o professor pode fazer o uso de um projetor para auxiliar), citando a data, o autor e os elementos encontrados pelos alunos. É importante destacar nesse momento que as imagens representam a cidade de Meca, e alguns casos o ritual da Hajj.

Após esse momento, o professor pode abrir espaço para a turma, indagando a mesma sobre o que eles perceberam de mudanças (construções, número de pessoas e vestimenta da população) e continuidades nas imagens. O professor pode auxiliar os alunos fazendo alguns apontamentos sobre o crescimento de fiéis com o passar dos anos, além de destacar as mudanças ocorridas nas construções.

Aula 3 – Dialogando com outras fontes

Em outro momento, o professor pode apresentar aos alunos o texto 1 com os diálogos 42 e 43. Nesses trechos, pode-se perceber um diálogo sobre a importância da cidade de Meca e do templo da Caaba. O professor ainda pode apresentar para os alunos o seguinte link: <https://igaraislam.com/hajj>. Nesse link são apresentados alguns costumes e práticas dos muçulmanos para a a *Hajj*. É importante que o professor contextualize a importância da cidade de Meca e sua construção histórica. Para isso, o professor pode utilizar os seguintes textos:

Segundo o Corão, a Caaba foi construída originalmente por Abraão e seu filho Ismael, para honrar o único Deus. Mas desde então a Caaba tinha sido tomada por tribos locais que encheram de símbolos e relíquias de suas religiões politeístas. Tribos locais faziam peregrinações anuais a Meca, combinando a data com a da feira comercial anual e com eventos culturais. Quando o profeta Maomé voltou à Caaba, retirou os ídolos e transformou-a no centro da peregrinação para os muçulmanos. (SONN, 2011, p. 46)

E:

Na Bíblia, Abraão teve um filho com sua concubina, Agar, mas Sara, sua esposa, ficou enciumada, depois que deu à luz Isaac, e exigiu que ele se livrasse de Agar e Ismael. Para confortar Abraão, Deus prometeu que Ismael também seria pai de uma grande nação. Os judeus árabes acrescentaram também algumas lendas ao relato bíblico e, assim, diziam que Abraão deixou Agar e Ismael no vale de Meca, onde Deus os protegeu e lhes revelou a fonte sagrada de Zamzam, quando o menino estava morrendo de sede. Anos depois, Abraão visitou o menino Ismael e, juntos, pai e filho

construíram a Caaba, o primeiro templo do Deus único. Ismael tornou-se pai dos árabes, que, portanto, também eram filhos de Abraão, como os judeus. Isso deve ter soado como música aos ouvidos de Maomé: além de dar aos árabes suas próprias Escrituras, agora ele podia enraizar essa fé na piedade de seus ancestrais. Em janeiro de 624, quando ficou claro que a hostilidade dos judeus de Medina era permanente, a nova religião de Alá declarou sua independência. Maomé mandou os muçulmanos orarem voltados para Meca, e não para Jerusalém. Essa mudança da direção da prece (*qibla*) é tida como seu gesto religioso mais criativo. Prostrando-se na direção da Caaba, que era independente das duas revelações mais antigas, os muçulmanos declaravam tacitamente que não professavam nenhuma religião estabelecida, mas se entregavam apenas a Deus. Não pertenciam a uma seita que impiamente dividia a religião do Deus único em grupos beligerantes. Ao contrário, retornavam à religião primordial de Abraão, o primeiro *muslim* que se entregou a Deus e construíra sua casa santa. (ARMSTRONG, 2012, p. 203).

Os textos apresentam uma visão clara dos eventos religiosos que possibilitaram a sacralidade da cidade de Meca. Apresentando novamente as imagens, o professor pode levantar alguns questionamentos sobre:

- o motivo dos muçulmanos considerarem Meca um lugar sagrado?
- Com quais religiões o Islã possui ligação após esses relatos?
- Qual a importância da Caaba para o Islã?
- Como as imagens ajudam a compreender a importância da cidade de Meca?

Aula 4 – Pesquisa orientada

Buscando compreender a hajj na atualidade, o professor pode solicitar que em grupos, os alunos pesquisem dados da hajj na atualidade. As reportagens do jornal “Estado de Minas” (<https://www.em.com.br/>) e o artigo da ANBA, Agência de Notícias Brasil-Árabe (<https://anba.com.br/>), a apresentam dados das peregrinações de 2018 e 2019. A partir desses dados (o professor pode utilizar dados mais recentes, ou por outros sites), o professor pode solicitar que os alunos elaborem cartazes sobre o significado da hajj para os muçulmanos, quando ela é feita, quais as práticas dos muçulmanos durante a hajj e dados atualizados da hajj. Os cartazes podem ser divididos em temas, sendo que cada grupo fica responsável por um tema, ou, podem ser feitos em conjunto pela turma.

Atividade 5 – o Islã no Brasil e no mundo

Conteúdo: o Islã no Brasil e no mundo.

Duração: três aulas.

Problemática: “Quais as semelhanças entre o crescimento do Islã no Brasil e no mundo?”

Objetivos: compreender os efeitos da expansão muçulmana pelo mundo; contextualizar o crescimento do Islã no Brasil.

Documentos: Mapa 3; Mapa 4; Gráfico 1; Gráfico 2; Gráfico 3; Gráfico 4; Texto 6; Música 2.

Aula 1 – Analisando mapas e gráficos

Para compreender o processo de expansão do Islã, o professor pode iniciar com a apresentação do mapa 3, levantando alguns questionamentos com os alunos:

- O que o mapa representa?
- Esse processo levou quanto tempo para se concretizar?

Após essas questões, o professor pode apresentar o mapa 4, e levantar novos questionamentos relacionando com o mapa 3:

- Esse processo de expansão foi contínuo?
- Quais os continentes apresentam maior número de muçulmanos?
- Na sua opinião, o Brasil tem um número significativo de muçulmanos?

Esses questionamentos podem gerar alguns questionamentos por parte dos alunos sobre a presença do Islã no Brasil. O professor pode aproveitar esse momento para questionar e incentivar os questionamentos sobre o Islã no Brasil.

Aula 2 – Dialogando com outras fontes

Buscando responder os possíveis questionamentos surgidos na aula anterior, o professor pode fazer uso dos gráficos 1, 2, 3 e 4, que apresentam dados da presença islâmica no Brasil. Dessa forma, o professor pode dividir a turma em quatro grupos, e direcionar um gráfico para cada grupo. Após essa divisão, o professor pode solicitar que os alunos respondam aos seguintes questionamentos gerais do gráfico:

- O que o gráfico representa?

- Quem produziu (o professor pode aproveitar esse momento para abrir uma discussão sobre o IBGE, e sua importância para a análise estatística no Brasil, contudo, o número de aulas pode se estender).
- O que os dados mostram sobre o Islã no Brasil?

Após essas questões, o professor (se possível com o auxílio de um projetor) pode apresentar cada gráfico para a turma, e pedir que cada grupo apresente suas respostas. Após essa apresentação, o professor pode apresentar o texto 6, que trata sobre o crescimento do Islã nas periferias de São Paulo. O artigo de jornal de autoria de Eliane Brum apresenta a trajetória de alguns jovens da periferia que converteram-se ao Islã, e por meio do Hip-Hop tentam propagar a mensagem do Islã. Após esse momento, o professor pode apresentar a música 2 do grupo Native Deen. A música no estilo Hip-Hop, apresenta uma letra que reflete sobre ser islâmico entre a juventude negra nos Estados Unidos da América. O professor pode solicitar aos alunos que procurem similaridades entre a música e a reportagem de Eliane Brum. Para aproveitar a utilização de fontes diversas, o professor pode apresentar o seguinte esquema do anexo A.

Aula 4 – Analisando fontes

O professor pode separar algumas das fontes indicadas para a atividade, ou outras, e colocar cada uma em um dos espaços indicados, identificando como: fonte 1; fonte 2; fonte 3.

Depois, o professor pode apresentar as seguintes questões:

- Tipo de fonte.
- O que elas representam?
- Como essas três fontes ajudam a entender o evento apresentado?
- De que maneira cada fonte contribui para compreensão o evento apresentado?

Essas questões ajudam a contextualizar as fontes apresentadas, bem como contribuem para que o aluno compreenda a utilização das fontes em sala de aula.

Atividade 6 – Símbolos e calendário islâmico

Conteúdo: símbolos e calendário islâmico.

Duração: duas aulas.

Problemática: “como o calendário islâmico e os símbolos islâmicos ganharam significado?”.

Objetivos: apresentar as diferentes concepções de tempo; contextualizar a diferença do calendário muçulmano para o calendário brasileiro; compreender a significação de alguns símbolos utilizados por países muçulmanos.

Documentos: Texto 1.

Aula 1 – Analisando textos

Nessa atividade, ao abordar o calendário muçulmano, o professor pode iniciar refletindo com os alunos acerca das diferentes formas de se contar o tempo. O professor pode indagar os alunos sobre as diferenças entre o tempo religioso, o tempo geológico, e o tempo biológico e o tempo histórico. Pretende-se com isso que os alunos percebam que existem diferentes formas de se contar o tempo, e que o tempo religioso é apenas uma dessas formas.

O professor pode também argumentar com os alunos sobre o calendário cristão ocidental, que orienta a vida da maioria dos brasileiros. Após essa contextualização, o professor pode indagar os alunos se essa forma é a única que existe nos diferentes países e culturas do mundo. Após essa reflexão com os alunos, o professor pode apresentar a noção de calendário solar, que orienta o calendário brasileiro. Em contraposição a essa perspectiva, é interessante apresentar o diálogo 37 do texto 1. Nesse diálogo, são discutidas algumas questões sobre a diferença do calendário solar e do calendário lunar. O professor pode questionar os alunos acerca da diferença de dias, e por qual motivo os muçulmanos adotam esse sistema. Outra possibilidade que o professor pode seguir, é apresentar o diálogo 38 do texto 1. Nesse diálogo é apresentado o ano novo muçulmano. O professor pode levar os alunos a refletir, questionando sobre qual o significado do ano novo para os muçulmanos. Quais as semelhanças e diferenças desse evento comparando com a realidade dos alunos.

Aula dois – Pesquisa orientada

Em outro momento, ao abordar a questão dos símbolos sagrados, o professor pode dividir a turma em grupos. O professor pode solicitar que os alunos pesquisem

a bandeira de diferentes países muçulmanos (Tunísia, Líbia, Argélia, Marrocos, Comores, Paquistão, Turcomenistão, Uzbequistão, Malásia, Mauritânia e Turquia). Em grupos, o professor pode pedir que os alunos apontem similaridades entre as diferentes bandeiras. Provavelmente os alunos irão apontar para a meia-lua e a estrela presentes em todas as bandeiras. O professor pode questionar por qual motivo isso ocorre. Após a primeira parte da atividade, espera-se que os alunos apontem que isso ocorre por conta da utilização do calendário lunar. Contudo, o professor pode apresentar o diálogo 45 do texto 1, que reflete sobre a utilização da meia-lua e da estrela em bandeiras de países muçulmanos. O professor pode refletir com os alunos sobre a construção histórica e política do símbolo, e que este não está ligado a preceitos religiosos do Islã, mas sim a constituição histórica do Império Turco Otomano.

Em seguida, o professor pode solicitar que cada grupo pesquise sobre um dos países apresentados, e que eles pesquisem sobre a história de cada país:

- Origem.
- Significado dos símbolos na bandeira.
- Significado das cores na bandeira.

Em grupos alunos podem realizar cartazes com esses dados e expô-los na escola.

Atividade 7 – Mesquitas Islâmicas

Conteúdo: Mesquitas Islâmicas.

Duração: três aulas.

Problemática: “Qual a importância das mesquitas para os muçulmanos?”

Objetivos: compreender a importância da mesquita para a tradição islâmica; analisar os principais elementos estruturais da arquitetura da mesquita; apresentar algumas características artísticas das mesquitas islâmicas.

Documentos: Figura 12; Figura 13; Texto 1; Texto 3.

Aula 1 – Analisando imagens

Ao abordar as mesquitas islâmicas, o professor pode iniciar a aula refletindo com os alunos sobre os diferentes espaços sagrados (paisagens naturais ou criadas pelo homem). Após esse momento, o professor pode apresentar a imagem 7 e 8 para os alunos e indagar os mesmos sobre:

- O que você percebe na imagem (personagens, cores, cenário)?
- que tipo de construção é essa?
- quais as semelhanças entre as duas construções? (com auxílio de um mapa, o professor pode mostrar para os alunos a diferença de localidade entre as duas construções).

Aula 2 – Dialogando com outras fontes

Após esse momento, o professor pode apresentar aos alunos o diálogo 18 do texto 1, que reflete sobre o que é uma mesquita. O professor pode aproveitar esse momento para refletir com os alunos sobre quais as semelhanças da mesquita com os templos religiosos frequentados por alguns dos alunos. Pretende-se com essa reflexão que os alunos percebam que os templos religiosos possuem uma similaridade. O professor pode ainda apresentar a imagem do anexo 3 para os alunos:

Com auxílio do texto 3 (Na Mesquita), o professor pode apresentar as diferentes partes da mesquita, refletindo com os alunos sobre quais as principais características da construção.

Em outro momento, o professor pode apresentar aos alunos o texto 4 (cerâmica), mostrando imagens das diferentes técnicas de pintura de azulejos na cultura islâmica. O professor pode solicitar que os alunos identifiquem a qual estilo os azulejos das mesquitas da imagem 7 e 8 se encontram.

Aula 3 – Mão na massa

Dividindo a sala em grupos, o professor pode solicitar que os alunos produzam maquetes de diferentes mesquitas. O professor pode deixar que os alunos criem livremente suas maquetes, ou apresentar modelos de mesquitas de diferentes países e continentes para serem confeccionadas. É importante que os alunos realizem legendas das principais partes da mesquita. Além disso, o professor pode sugerir que os alunos decorem a maquete com os desenhos típicos das cerâmicas islâmicas. As maquetes podem ser expostas na escola. Para ajudar na elaboração da maquete, o professor pode apresentar o anexo B, que apresenta o interior da mesquita.

Atividade 8 – Origem do islã no Brasil

Conteúdo: Origem do islã no Brasil.

Duração: quatro aulas.

Problemática: “Como se deu a origem do Islã no Brasil?”

Objetivos: Compreender os diversos momentos em que o Islã esteve presente na História do Brasil; Contextualizar a Revolta dos Malês.

Documentos: Texto 5; Filme 3.

Aula 1 – Analisando textos

Ao abordar a questão da origem do Islã no Brasil, o professor pode realizar um resgate histórico do tema apresentando o texto 5. Nesse documento, são apresentadas alguns dos eventos que marcam a presença islâmica no Brasil. Para valorizar o material, o professor pode organizar a turma em duplas, e apresentar um breve roteiro de leitura do material, apresentando as seguintes questões para os alunos anotarem em seus cadernos:

- Qual o papel de destaque dos muçulmanos durante a chegada dos portugueses no Brasil?
- Como os muçulmanos vindos da África reagiram à escravidão?
- Por que as revoltas dos muçulmanos negros ganharam destaque?
- Por que após a abolição da escravatura muçulmanos migraram para o Brasil?

Outra possibilidade que o professor pode adotar para aproveitar o material é separar em tópicos a leitura, e realizar essas questões de forma oral para a turma, a fim de aprofundar o debate e reflexão dos alunos.

Aula 2 – Analisando filmes

Após esse momento, o professor pode apresentar alguns trechos ou capítulos da minissérie produzida pela SESCTV, intitulada “A Revolta dos Malês”. A minissérie procura contextualizar de forma cinematográfica a revolta de escravos muçulmanos na Bahia durante o século XIX. O professor pode elaborar um questionário e apresentar previamente aos alunos, para que após o filme assistido os alunos possam responder, individualmente ou em grupos:

- Em qual lugar ocorre o filme?
- Em que período?

- O que o filme narra?
- Quem são os personagens?
- Qual o acontecimento principal?

Aula 3 – Dialogando com fontes

Após apresentar a minissérie, o professor pode utilizar o material produzido pela Federação das Associações Muçulmanas do Brasil (FEMBRAS), disponível no site da organização (<http://www.fambras.org.br/>). O material tratasse de uma hq (História em Quadrinhos) para combater a islamofobia. O personagem principal é Khalil, um jovem estudante muçulmano que mora com seus pais no Brasil. Na hq número 5, Khalil tem encontro com o professor de História substituto de sua escola. Nesse encontro, o professor de Khalil sugere que os alunos procurem um tema para avaliação semestral. Khalil sugere a Revolta dos Malês.

A partir da leitura da hq, o professor pode solicitar que os alunos, com auxílio do anexo A respondam as seguintes questões:

- Tipo de fonte.
- O que elas representam?
- Como essas três fontes ajudam a entender o evento apresentado?
- De que maneira cada fonte contribui para compreensão o evento apresentado?

Aula 4 – Solucionando um problema

Com base nos estudos anteriores, o professor pode sugerir o seguinte problema: Khalil é um aluno imigrante de um país de maioria árabe/muçulmana. Ele veio junto com seus pais para o Brasil, porém, Khalil se sente deslocado, pois não conhece a história do Islã no Brasil.

A partir dessa situação problema, o professor pode sugerir que a turma elabore uma “sala de aula invertida”, onde os alunos irão apresentar para seu novo colega a história do Islã no Brasil, e a importância nas lutas de resistência dos escravos muçulmanos que para cá vieram. Nesse processo, os alunos poderão elaborar cartazes, vídeos, e apresentações para que a solução possa ser mais esclarecedora para o personagem fictício.

Atividade 9 – Mulheres no Islã

Conteúdo: Mulheres no Islã

Duração: três aulas.

Problemática: “Qual a imagem das mulheres muçulmanas em nossa sociedade?”

Objetivos: Contextualizar a utilização do Hijab para as mulheres islâmicas; apresentar as diferentes concepções da utilização do Hijab.

Documentos: Figura 14; Texto 7.

Aula 1 – Dialogando com fontes

Ao tratar do tema “mulheres no Islã”, o professor pode acabar percebendo que esse é um tema polêmico, que acaba por criar alguns estereótipos. Um desses estereótipos é a utilização do véu, ou Hijab, por mulheres muçulmanas. Para abordar essa questão com o propósito de desmistificar a utilização do Hijab, o professor pode iniciar a aula apresentando a imagem 9. Em um primeiro momento, o professor pode apresentar a imagem sem a legenda. O professor pode levantar algumas questões para reflexão com a turma como por exemplo:

- Quem são as personagens da foto?
- Quais vestimentas se destacam na imagem?
- A partir da imagem, você pode afirmar a qual religião cada uma pertence?

Após essas questões, o professor pode apresentar a legenda da imagem, e realizar a leitura da mesma com os alunos. A partir desse processo, o professor pode adentrar para a discussão sobre a vestimenta em diferentes tradições religiosas. Após esse momento, o professor pode apresentar aos alunos o texto 7. Nesse texto, escrito pela Prof. Dra^o Francirosy Campos Barbosa. Nesse texto, a pesquisadora reflete um pouco sobre a utilização do hijab por muçulmanas e o movimento “#HijabDay. O professor pode organizar um roteiro de leitura do material com os alunos, levantando algumas questões para serem respondidas no caderno ou de forma oral:

- O que é o “#HijabDay?
- Por que ele tem ganhado cada vez mais força?
- Quais tipos de violência as mulheres muçulmanas sofrem por utilizarem o hijab?
- Além disso, quais outras reivindicações das mulheres muçulmanas?

Aula 2 e 3 – Mão na massa

A partir das questões respondidas anteriormente, o professor pode dividir a turma em dois grandes grupos. Um dos grupos deve organizar um questionário, com questões próprias sobre como a população vê as mulheres muçulmanas. Nesse ponto, o professor pode orientar a elaboração das questões, mas é importante que o professor dê liberdade para que os alunos possam criar seu próprio roteiro de perguntas. É importante ainda que o professor solicite que os alunos criem perguntas objetivas, com a finalidade de tabelar e quantificar as respostas obtidas posteriormente. O segundo grupo fica responsável por pesquisar o que é o hijab e as diferentes formas de utilização do mesmo (por que ele é utilizado? Homens também devem utilizar algum tipo de vestimenta específica? No esporte as mulheres também devem utilizar o hijab?). O professor pode utilizar do laboratório de informática para que os alunos possam realizar a pesquisa e o questionário.

Após a elaboração do questionário, o professor pode solicitar que os alunos entrevistem alunos de outras turmas, funcionários e professores da escola. Com as respostas obtidas, o professor pode utilizar da ferramenta *Google Forms* (<https://docs.google.com/forms/u/0/>), e adicionar as perguntas e respostas obtidas pelos alunos. As respostas são anônimas, e são apresentadas em forma de gráficos para o professor.

Após esse momento, o professor pode solicitar que os alunos elaborem cartazes com apresentando as questões e os gráficos com as respostas obtidas, enquanto o segundo grupo organiza cartazes apresentando o que é o hijab, e as diferentes formas de utilizá-lo. Os cartazes podem ser expostos na escola, a fim de que os demais alunos da escola, e a comunidade escolar tenham contato com as informações pesquisadas pelos alunos.

Atividade 10 – Conflitos Religiosos

Conteúdo: Conflitos Religiosos.

Duração: três aulas.

Problemática: “Os conflitos entre judeus e muçulmanos tem raízes religiosas?”

Objetivos: Compreender as origens históricas dos conflitos entre judeus e muçulmanos; contextualizar a Questão da Palestina.

Documentos: Texto 1; Música 3.

Aula 1 – Analisando um depoimento

Os conflitos religiosos têm marcado presença na história da humanidade por séculos. Ao abordar esse tema, o professor pode utilizar o conflito entre judeus e muçulmanos para compreender um pouco das razões desse conflito. O professor pode fazer uma prévia contextualização do conflito, apresentando as datas e a ocupação do território da Palestina aos alunos. Em outro momento, o professor pode apresentar o importante relato de Miko Peled (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ToYDesW47Wc&ab_channel=josespa1. Acesso em: 05/12/2020) autor do livro “O Filho do General”. Peled é filho de um importante general do Estado de Israel, e nesse relato Peled apresenta uma clara visão sobre as raízes do conflito. Com base nesse relato, o professor pode apresentar algumas questões para contextualização do depoimento:

- Nome do depoente.
- O que pode ter levado essa pessoa a apresentar esse depoimento?
- Quem essa pessoa está tentando alcançar? Com que ela está falando?
- Como transmite sua mensagem? Qual seu estado emocional? O que quer alcançar com seu testemunho?
- Sobre o que a pessoa está tratando?
- Qual a atitude da pessoa frente ao tema? Quais palavras dão pistas sobre o ponto de vista da pessoa?

Essa atividade pode ser realizada em duplas ou trios. Pode ocorrer de que o professor tenha de passar mais de uma vez o depoimento a fim de que os alunos possam responder todas as questões.

Aula 2 – Analisando músicas e textos

Após esse momento o professor pode apresentar aos alunos a música 3. A música do grupo Orphaned Land retrata a perspectiva do conflito entre judeus e muçulmanos. O professor pode questionar com os alunos sobre:

- questões centrais da letra, atentando para o refrão, que apresenta a perspectiva de que judeus e muçulmanos possuem um passado comum.

Após essa apresentação, o professor pode realizar a leitura do texto 1, diálogo 13. Nesse diálogo, são discutidas algumas questões sobre o profeta Abraão. O professor pode utilizar esse momento para discutir a questão desse passado em comum entre judeus e muçulmanos.

Aula 3 – Dialogando com fontes

Após essa apresentação, o professor pode sugerir que os alunos realizem a seguinte atividade do anexo A.

O professor pode separar algumas das fontes indicadas para a atividade, ou outras, e colocar cada uma em um dos espaços indicados, identificando como: fonte 1; fonte 2; fonte 3.

Depois, o professor pode apresentar as seguintes questões:

- Como essas três fontes ajudam a entender o evento apresentado?
- De que maneira cada fonte contribui para compreensão o evento apresentado?
- Tipo de fonte.

Essas questões ajudam a contextualizar as fontes apresentadas, bem como contribuem para que o aluno compreenda a utilização das fontes em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, procuramos apresentar a relação histórica entre duas diferentes disciplinas, o ER e o Ensino de História. Essas disciplinas possuem uma relação intrínseca, marcada por momentos de tensão, que remontam desde o período colonial. Além disso, procuramos compreender, dentro dessa relação, como os conteúdos históricos ligados ao Islã, são apresentados nos LD de ER do Estado do Paraná. À vista disso, analisamos as representações do Islã nesses materiais didáticos, procurando compreender como, com base nos estudos de Peled – Elhanan (2019), como o Islã é representado nos LD de ER.

No primeiro capítulo de nossa pesquisa, organizamos em ordem cronológica, a relação entre ER e a disciplina de História. Pudemos observar que essa relação que tem seu início no período colonial do Brasil é marcada inicialmente por uma “submissão” da História ao ER, que nesse momento era o norteador da política educacional brasileira, sendo a História apenas um conteúdo adjacente da disciplina de ER. Esse panorama permanece praticamente inalterável até a Proclamação da República, onde, a primeira grande ruptura acontece (pelo menos de forma teórica), dando uma possibilidade de um ensino laico no Brasil.

O ER que anteriormente era vista como o grande marco do ensino no Brasil perde seu papel de destaque, e em contrapartida, a disciplina de História passa a ter cada vez mais autonomia. É importante destacar que o processo republicano, não garantiu à disciplina de História uma possibilidade de um ensino crítico, nem de uma valorização das populações menos favorecidas no Brasil. Era uma disciplina que se pautava no positivismo, e tinha mais uma função de valorização dos símbolos nacionais e legitimação do poder vigente. A mudança de uma História nacional, política, para uma História social e crítica, vai ocorrer apenas recentemente, com o fim da Ditadura Militar.

Ainda destacamos, que apesar do ER não ter mais o papel de destaque de outrora, os debates entorno dessa disciplina ainda rendem discussão, e as propostas da LDB geraram intensos debates, assim como atualmente, os debates referentes a BNCC. Esses debates em grande parte, criticam a criação de um eixo próprio para a disciplina de ER, retirando-a do eixo das humanidades. Dessa forma, percebe-se que algumas questões a cerca dessa relação podem ser levantadas, como por exemplo: a relação entre História e ER ainda permanece? De que maneira? Outro ponto

importante refere-se a questão da disciplina de História, onde professores foram excluídos dos debates referentes a elaboração curricular.

Em nosso segundo capítulo procuramos elucidar sobre a relação entre ER e Ensino de História, essa que possui limites bem definidos. Como visto, a disciplina de História conseguiu sua autonomia apenas durante a Proclamação da República no Brasil, distanciando-se assim da disciplina de ER. Dessa forma, o que anteriormente era tido como a disciplina norteadora da educação básica brasileira, o ER, foi relegado a uma posição “secundária”. Contudo, os debates que envolvem a disciplina persistem, e sua posição no cenário educacional atual rende discussões e posicionamentos contrários frente a sua permanência como disciplina, seu lugar nos eixos educacionais propostos pela BNCC. Ainda assim, é importante destacar o papel que professores de história, no caso do Estado do Paraná, em lecionar a disciplina de ER, podendo introduzir o conhecimento histórico a partir do ER.

Em nossa análise, utilizamos os estudos de Bittencourt (2008), para compreendermos os conceitos fundamentais a serem trabalhados pelo professor de História em sala de aula. Dentre esses conceitos, destacamos as noções de tempo e espaço, que constituem uma parte significativa das abordagens dos professores de História. Os currículos e LD de ER do estado do Paraná, apresentam uma relação importante com esses dois conceitos (tempo e espaço), porém, em suma, esses conceitos são trabalhados em uma perspectiva religiosa. Além do mais, esses conceitos são trabalhados de formas binárias, separando o tempo em sagrado/profano, e o espaço em lugares sagrados em diferentes perspectivas religiosas. Buscamos então possibilidades para que professor de História possa abordar esses conceitos de tempo e espaço de uma forma em que possam ser explorados de uma forma à historicizar esses conceitos.

Ao analisarmos os currículos e LD de ER do Estado do Paraná, ainda observamos a preponderância da ASSINTEC como uma entidade que possui uma relação de proximidade com o a SEED. Por meio dessa associação, a SEED elaborou o CEA e o LD “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa”. Algumas questões sobre essa relação nos surgiram, a fim de compreender de forma mais abrangente a aplicabilidade da LDB, que enuncia que a sociedade civil organizada deve ser consultada para elaboração curricular do ER. Questionamos se outras organizações religiosas foram consultadas, ou participaram dessa construção. Nos detemos a estas

questões, porém, as respostas nessa pesquisa possuem um limite, dado o enfoque de nosso trabalho.

A partir da elucidação da relação entre História e ER, e as possibilidades de se abordar de forma histórica alguns conceitos históricos na disciplina de ER, buscamos no capítulo três de nossa pesquisa, analisar um conteúdo específico do LD, o Islã. Ancorados nos estudos sobre representação de Lefebvre (1983), analisamos os LD de ER do Estado do Paraná. Como recurso metodológico de nossa análise, nos apoiamos no estudo de Peled – Elhanan (2019). Definimos como pontos centrais de nossa análise, quatro temas ligados ao Islã: origem do Islã; Maomé; Corão e Meca. Esses estudos não apresentam a totalidade do Islã, mas nos permitem, dentro do contexto dos LD, compreender como o Islã é abordado e representado nos LD.

Percebemos em nossa pesquisa, que o Islã é abordado, conforme Peled – Elhanan (2019) enuncia, a partir de pressupostos genéricos e funcionais, ou seja, em algumas passagens do LD, o Islã é abordado de forma genérica, se comparamos a outras tradições religiosas, o que leva a uma compreensão distorcida do Islã. Em outros pontos, percebemos que o Islã é abordado de forma funcional, ou seja, ele não possui uma importância “em si”, mas “em outro”, ele tem uma funcionalidade, e não características próprias.

Apresentamos no quarto capítulo nossa proposta de produto pedagógico. Esse produto trata-se de um dossiê pedagógico, que reúne diversos documentos sobre o Islã, como imagens, mapas, gráficos, textos, filmes e músicas, além de propostas de atividades para serem trabalhadas em sala pelo professor. Procuramos através desse dossiê, trazer a possibilidade de que professores de História e ER possam trabalhar o Islã tanto na disciplina de História quanto na disciplina de ER. Contudo, ressaltamos que essa proposta não visa “corrigir”, ou “melhorar” os LD analisados nos capítulos anteriores. Nossa proposta é trazer possibilidades diferentes de abordagem para o professor, onde ele possa organizar sua aula, seus materiais e atividades, e que o dossiê se apresente como uma ferramenta organizacional para o professor.

Por fim, em nossa pesquisa apresentamos diversas questões que não pudemos, dado ao limite de nossa pesquisa, responder. Contudo, acreditamos que novas pesquisas, que procurem refletir sobre a relação entre História e ER, as representações do Islã nos LD de ER e questões inerentes a pesquisa podem trazer novas compreensões e possibilidades para essas questões que deixamos em aberto.

REFERÊNCIAS

- A HISTÓRIA de Omar. Disponível em: <http://mundoarabe2016.icarabe.org/filmes>. Acesso em 02 dez. 2020.
- ADAPTAÇÃO do livro. Disponível em: <http://mundoarabe2016.icarabe.org/filmes>. Acesso em 02 dez. 2020.
- Al-Din, Rashid. [MUHAMMAD recebendo sua primeira revelação do anjo Gabriel]. Compêndio de Crônicas, séc XIII. Disponível em: <https://historiaislamica.com.br/>. Acesso em: 15 out. 2020.
- AL JAZEERA ENGLISH. Disponível em: <https://www.aljazeera.com/>. Acesso em: 15 out. 2020.
- AL-JERRAHI, Muhammad Ragip. **A História da Presença Islâmica no Brasil**. Disponível em: <https://iqaraislam.com/>. Acesso em: 23 out. 2020.
- ALL Is One. Orphaned Land. *In: All Is One, Israel: Centuri Media Records, 2013, 1 CD, faixa 1. (4,30 min).*
- ALMEIDA NETO, A. S. de. Dimensão Utópica nas Representações sobre o Ensino de História: memórias de professores. **Educação Social**. Campinas, v. 31, n. 110, p. 219-239, jan-mar 2010.
- ARMSTRONG, Karen. **O Islã**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ARMSTRONG, Karen. **Uma História de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARNAUT DE TOLEDO, C. A; MALVEZZI, M. F. O Processo de Regulamentação de Ensino Religioso no Estado do Paraná. *In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013, Curitiba. Anais [...]* Curitiba: PUCPR, 2013. p. 29205-29222.
- BAHIA, 1835. Disponível em: <https://sesctv.org.br/programas-e-series/revolta-dos-males/>. Acesso em 02 dez. 2020.
- BARBOSA, Francirosy Campos. **#HijabDay – não é só pelo lenço que lutam as mulheres**. Disponível em: <https://icarabe.org/>. Acesso em: 23 out. 2020.
- BARCHI, Felipe Yera. **Representação do Islã nos Livros Didáticos**. 2014. Dissertação (Mestrado Ciências) – História e Historiografia, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.
- BASTIÃO, Marci. **(Re) Estruturação Curricular no Paraná: as Diretrizes Curriculares como Processo de Medicação das Políticas Educacionais**. 2009. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BERTOLINI, João Luis da Silva. **A Interpretação do Outro: a ideia de Islã no ensino de História**. 2011. Dissertação (Mestrado educação) – Educação, Cultura e Tecnologia, Universidade Federal do Paraná, 2011.

BEY, Sadiq. Disponível em: <https://www.khalilicollections.org/>. Acesso em: 15 out. 2020.

BITTENCOURT, Circe. Os Confrontos de uma Disciplina Escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221. Set/1992 - ago/1993.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2004. Página do Capítulo 11 – 27.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLAIR, Sheila. Illustrating History: Rashid al-Din his Compendium od Chronicles. **Iranian Studies**. Londres, V. 50, p. 819-842, fevereiro de 2017.

BOZARSLAN, Hamit. **Le Jihâd: Réceptions et usages d'une injoction coranique d'hier à aujourd'hui**. *Revue d'Histoire*, 2004/2, n 82, p 15-29.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**: promulgada em 25 de março de 1824. Disponível em: www.planalto.gov.br/. Acesso em: 08 de jul. de 2020.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 08 de jul. de 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 08 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei no 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 08 de jul. de 2020.

BRASIL. **Lei n 9.475 de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 08 de julho de 2020.

BRASIL. Superior Tribunal Federal. Disponível em: www.stf.jus.br. Acesso em: 08 de jul de 2020.

BRAUDEL, Fernand. **Gramáticas das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Páginas do capítulo 85-104.

BRUM, ELIANE. **Islã Cresce na Periferia das Cidades do Brasil**. Disponível em: Disponível em: <https://epoca.globo.com/>. Acesso em: 23 ou. 2020.

CASTRO, Cristina Maria de; VILELA, Elaine Meire. Muçulmanos no Brasil: uma análise socioeconômica e demográfica a partir do Censo 2010. **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro, V. 39, n. 1.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Acesso em: 20/10/2020.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. v. 2, p 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. O Historiador e o Livro Escolar. **História da Educação**. Pelotas, p 5-24. Abr 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das Edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 3, p 549-566. Set/dez 2004.

COELHO, Teixeira. **Dicionário Crítico de Política Cultural: Cultura e Imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

A COLEÇÃO Vue. Disponível em: <https://www.khalilicollections.org/>. Acesso em: 15 out. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia Oscilante: Religião Moral e Civismo no Brasil – 1931/1977. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 131, p. 285-302. Maio/ago 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. O Sistema Nacional de Educação e o Ensino Religioso nas Escolas Públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, V. 34, n. 124, p 925-941. Jul/set 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. A Entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educação Sociedade**. Campinas, v. 37, n. 134, p 266-284. Jan-mar 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica: do Império à República**. 1. ed. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br>. Acesso em: 08 julho de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religiosa na Escola Pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, p 193-213. Set/nov 2004.

DARIR, Mustafá. **[MUHAMMAD e seus companheiros ao redor da Caaba]** Siyer-i Nebi, séc XIV. Disponível em: <https://historiaislamica.com.br/>. Acesso em: 15 out. 2020.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil**. Brasília: Letras Livres, 2010.

DEMANT, Peter. **O Mundo Muçulmano**. São Paulo: Contexto, 2014.

DUBY, Georges. **Atlas Histórico Mundial**. Barcelona, Espanha: Editora Larrouse, 2007.

EL HAJJAMI, Aïcha. A Condição das Mulheres no Islã: a questão da igualdade. **Cadernos Pagu**. São Paulo, n. 30

FERRETTI, Sérgio F. Sincretismo e Religião na Festa do Divino. **Antropológicas**. Recife, v. 18, n. 2, p 105-122. 2007.

FERRETTI, Sérgio F. Sincretismo e Hibridismo na Cultura Popular. **Pós Ciências Sociais**. São Luís, v. 11, n. 21, p 15-34. jan/jun 2014.

FISHER, Carol Garrett. "A Reconstruction of the Pictorial Cycle of the 'Siyar-i Nabī' of Murād III." **Ars Orientalis**, vol. 14, 1984, pp. 75–94. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/4629330. Accessed 4 Nov. 2020.

FONSECA, T.N de Lima e. **História e Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 107-120. 2008.

FORTES, Ary Alfredo Pereira. **O Ensino Religioso como Disciplina no Período Republicano**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência das Religiões) – Religião e Esfera Pública. Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2017.

FRAGO, Antonio Viñao. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares e Reformas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

GERMINARI, Geyson Dongley; MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de História. **Interações**. Santarém, v. 14, n. 49, p 7-24. dez 2018.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, IVOR. Currículo, Narrativa e o Futuro Social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p 241-252. Maio/ago 2007.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. P. 65-69.

HOURANI, Albert. **Uma História dos Povos Árabes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS ISLÂMICOS. Disponível em: <https://ibeipr.com.br/>. Acesso em: 15 out. 2020.

JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul (orgs.). **Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004.

JUNQUEIRA, Sérgio. **História, Legislação e Fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: IBEPX, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio. Educação e História do Ensino Religioso. **Pensar a Educação em Revista**. Curitiba/Belo Horizonte, v.1, n. 2, p 5-26. Jul/set 2015.

KHALIL, Muhammad Jaafar; Filhos, Omar Nasser. **Um Diálogo sobre o Islamismo**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LUTFI, E.P.; SOCHACZEWSKI, S.; JAHNEL, T.C. As representações e o possível. In: MARTINS, J.S. (Org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec. 1996. p. 87-97.

MAJOR WORLD RELIGIONS. Disponível em: <https://carrieosgood.com/world-religions>. Acesso em: 20 out. 2020.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos**. Tese (Doutorado História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. O Livro Didático como Mercadoria. **Pro-posições**. Campinas, v. 23, n. 3, p 51-66. Set/dez 2012.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático como Indício da Cultura Escolar. **Revista História da Educação**. Rio Grande do Sul, v. 20, n. 50, p 119-138. Set/dez 2016.

MUSLIM. Native Deen. In: Not Afraid to Stand Alone. Maryland, Washington, DC: Omega Recording Studios 2007. 1 CD, faixa 21. (4,49 min).

NAAMANI, Safouh Izzat. **Cidade de Meca em 1966**. 1966. Disponível em: <https://www.khalilicollections.org/>. Acesso em: 15 out. 2020

O Profeta: Direção: Roger Allers; Tomm Moore; Michal Socha. Produção: Salma Hayke E.U.A; Canadá, Líbano; Qatar. 01 filme, GKIDS e Universal Pictures, 2014 (85 min). son, color.

OLIVEIRA, Marina Garcia de. Metodologias Ativas no Ensino de História: um Caminho para o Desenvolvimento da Consciência Crítica. In: SILVA, Andreza R. L. da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio (orgs). **Metodologia Ativa na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/metodologia-ativa-na-educacao>. Acesso em: 5 nov. 2020.

ONDA 98. Direção: Ely Dagher. Produção: Aly Dagher. Qatar; Líbano. 01 filme, produção independente, 2015 (15 min). son, color.

OSGOOD, Carrie. [MAPA mundial por religião]. Disponível em: <https://carrieosgood.com/world-religions>. Acesso em: 20 out. 2020.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica: Ensino Religioso**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Convênio de Cooperação Técnica nº 3720110462 28 de setembro de 2011**. Termo de convênio de cooperação técnica que entre si celebram o Estado do Paraná, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, e a Associação Inter-Religiosa de Educação – ASSINTEC. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 08 de julho de 2020

PARANÁ. **Caderno de expectativas de aprendizagem**. Curitiba: SEED, 2012

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação do Paraná. **Censo da Educação Básica: 2000-2017**. Curitiba, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4.639/2019 – GS/SEED de 2019**. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/>. Acesso em: 08 de julho de 2020.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação do Paraná. **Boletim Resultados do Censo Escolar**. Curitiba, n 7, p 1-17, ago/set 2014. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br. Acesso em: 08 de julho de 2020.

PELED-ELHANAN, Nurit. **Ideologia e Propaganda na Educação: a Palestina nos livros didáticos israelenses**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

PINA, Carolina Teixeira. Os Mapas e o Ensino de História. *In*: Seminário Internacional História do Tempo Presente, 3, 2017, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UDESC, 2017. Disponível em: <http://www.seminariotempopresente.faed.udesc.br/>. Acesso em: 04 nov. 2020.

PINSKY, Jaime (org.). **O Ensino de História: e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2018. Páginas do capítulo 11 – 26.

REVOLTA DOS MALÊS. Direção: Belisário Franca; Jeferson De. Produção: Belisário Franca; Bianca Lenti; Maurício Magalhães. Brasil. 03 filmes, Sesctv, 2019 (24 min). Son, color.

ROBINSON, Francis. **O Mundo Islâmico**. Brasil: Editora Folio, 2007.

SAFOUH IZZAT. Disponível em: <https://www.khalilicollections.org/>. Acesso em: 15 out. 2020.

SEED EM NÚMEROS. Disponível em: <http://www.parana.pr.gov.br>. Acesso em: 08 de julho de 2020.

SIQUEIRA, Giseli do Prado. **O Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Brasil: implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a confessionalidade num Estado republicano.** Tese (Doutorado Ciência da Religião) – Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/>. Acesso em: 08 de julho de 2020.

SILVA, Adilson *et al.* Metodologias Ativas: um Desafio para o Trabalho da Orientação. *In:* SILVA, Andreza R. L. da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio (orgs). **Metodologia Ativa na Educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/metodologia-ativa-na-educacao>. Acesso em: 5 nov. 2020.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. Entre Resistir e Aceitar (ou Acatar?) Mudanças: considerações sobre o Caderno de Expectativas de Aprendizagem para a disciplina de História no Paraná. *In:* XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: 2015.

SING, CHILDREN OF THE WORD. Dawud Wharnsby Ali. *in:* Colours od Islam. Dawud Wharnsby Ali. Canadá: Sound Vision 2007. 1 CD, faixa 1. (6,22 min).

SONN, Tamara. **Uma Breve História do Islã: um guia indispensável para compreender o Islã do século XXI.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

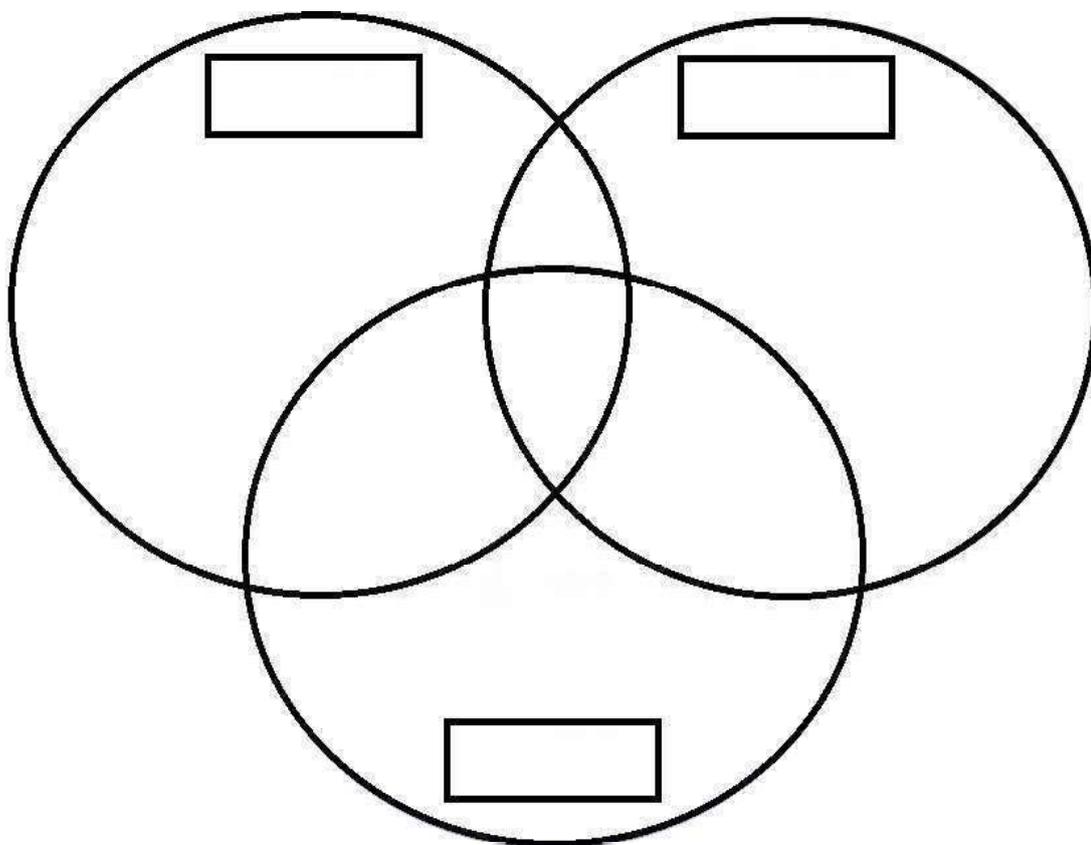
SOUZA, Polyana Jessica do Carmo de; SOARES, Valter Guimarães. Cinema e Ensino de História. *In:* Simpósio Nacional de História, 27, 2013, Natal. **Anais [...]** Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://anpuhes.hpg.ig.com.br/anais4.htm>. Acesso em: 04 de nov. 2020.

STIGAR, Robson. **O Ensino Religioso e sua Historicidade: a ciência da religião como novo paradigma.** Curitiba: Prismas, 2016.

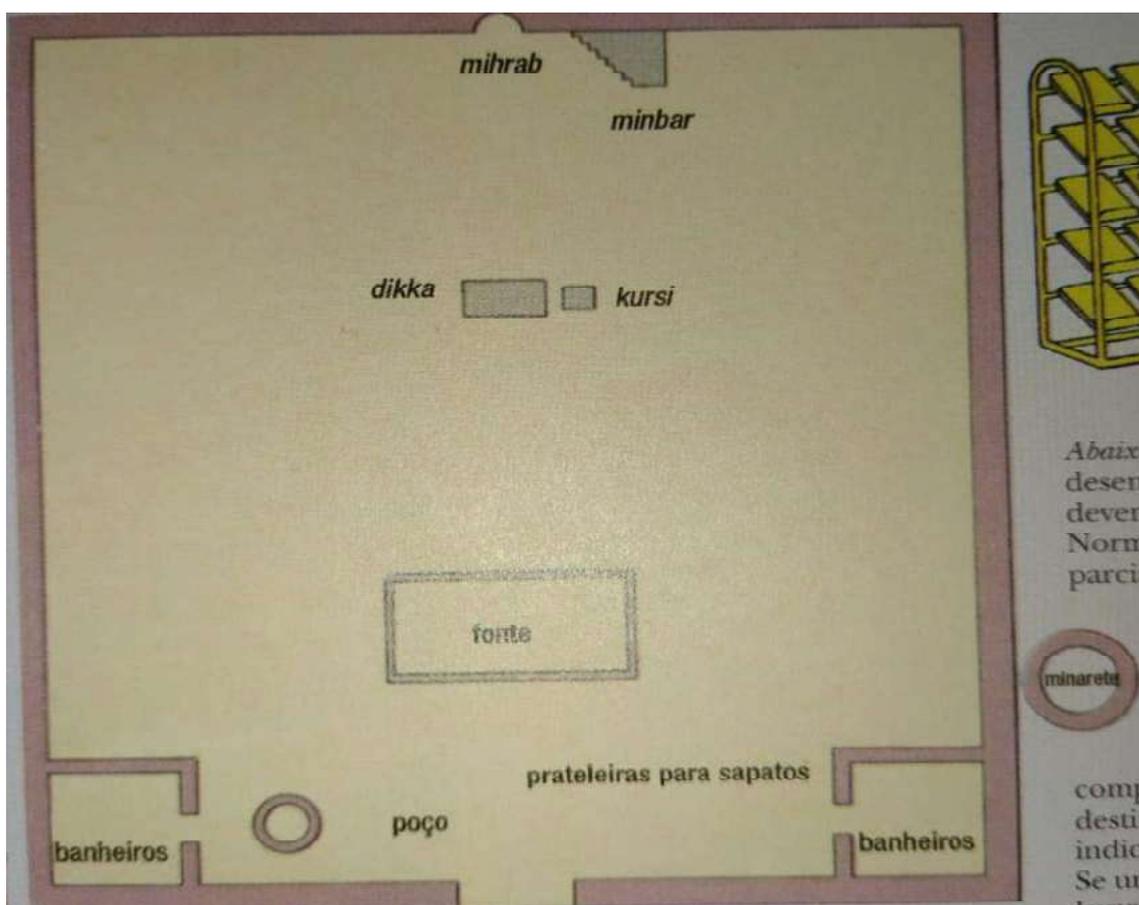
TONG, Bisku. [FOTO da cidade de Meca vista do Céu]. Disponível em: <https://www.shutterstock.com>. Acesso em: 15 out. 2020.

UMA BIOGRAFIA ILUSTRADA DO PROFETA. Disponível em: <https://historiaislamica.com.br/>. Acesso em: 15 out. 2020.

WAGNER, Raul. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *In:* **Ensino Religioso no Brasil.** Curitiba: Champagnat, 2004. Páginas do capítulo 69-79

ANEXO A – ORGANOGRAMA PARA RELACIONAR DIFERENTES FONTES²⁵

²⁵ Fonte: ORGANOGRAMA. Disponível em: <https://i.witness.usc.edu/sfi/BrowseTopics.aspx>. Acesso em: 05 nov. 2020.

ANEXO B – PLANTA DO INTERIOR DE UMA MESUITA²⁶

²⁶ ROBINSON, Francis. **O Mundo Islâmico**. Brasil: Editora Folio, 2007. P. 184.

ANEXO C – ENTREVISTA COM ELÓI CORRÊA DOS SANTOS (TÉCNICO PEDAGÓGICO DA ASSINTEC)

1 – Qual sua formação e qual sua trajetória acadêmica?

R: Sou Eloi Corrêa dos Santos, formado em Filosofia pela UNICENTRO de Guarapuava, é uma (universidade) estadual, pública, estudei Nietzsche, transvaloração de todos os valores, fiz uma especialização na PUCPR, também em Nietzsche, Kant e a modernidade. E por conta do trabalho com a diversidade religiosa na ASSINTEC e na SEEDPR, com ensino religioso, que procura trabalhar com as 4 matrizes que formam a religiosidade brasileira: indígena, africana, ocidental e oriental. E os materiais que se tem sobre os povos indígenas são ingênuos ou são deturpados, eu fiz um doutorado em Geografia da Religião sobre xamanismo Guarani. Eu sou concursado desde 2005, em Filosofia, mas peguei aulas de Ensino Religioso, por conta disso fui para simpósios de formação para ER promovidos pelo Estado, era contra, mas fui ganho pela proposta de que é preciso respeitar a diversidade, que a disciplina de ER existe, esta na lei, então é melhor que se ocupe quem não vai fazer proselitismo, doutrinação, e ocupar do ponto de vista do pluralismo religioso. A partir disso escrevi o Livro Didático de filosofia, vim para a SEED, mas acabei coordenando o ER, posteriormente, fui para a ASSINTEC, que é uma associação que dá suporte subsídio para o ER, que tem mais de 20 religiões que pertencem a ela, que produz material didático e formação de professores, e com isso, nós começamos a catalogar aulas de professores que trabalhavam a diversidade religiosa a partir do objeto de estudo: o Sagrado, lugares sagrados, símbolos, textos, ritos, mitos, festas e tentamos contemplar o maior número possível de organizações ou tradições religiosas, entre elas é claro o islamismo.

2 – Quais são os principais marcos da sua trajetória profissional?

R: Como professor, eu comecei como voluntário num projeto chamado Pelotão Esperança, em Guarapuava, onde menores infratores iam para o Exército, e eu trabalhava uma coisa que não se chamava ER, mas era uma forma de respeito, valores, esse tipo de coisa, por que eu era espírita, tinha uma formação Espírita, hoje eu não sou mais. Como estudante de Filosofia, eu acreditava no ensino de Filosofia, desenvolvi um projeto com alunos em contraturno, trabalhando temas da filosofia como ética, política, estética, teoria do conhecimento, porém, foi com o concurso de 2004, que eu entrei em 2005, me garantiu a estabilidade como professor e estabilidade profissional. Dei aula em Pinhão, mas acho que marca minha trajetória, minha vinda para a SEED em 2017 para coordenar o ER e dar formação continuada pela SEED, viajando o Paraná inteiro com os professores de ER, que são de Filosofia, História, Sociologia e Geografia. Outro marco na minha carreira foi a produção desse livro (Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa), a organização e produção desse livro, que eu acho que é um material único que contempla diversidade do ponto de vista didático pedagógico, com fontes, e se você observar, todos os conteúdos abordados no livro, do ponto de vista científico, interdisciplinar, no final tem um anexo onde os representantes das organizações religiosas se manifestam sobre o conteúdo, inclusive representantes da Mesquita de Curitiba, na pessoa de Gamal Olmairi, que é um muçulmano, islâmico, responsável pela educação religiosa dentro da Associação Beneficente Muçulmana do Brasil. Ele é um assessor na produção de todos os

materiais, nós já temos material para mais um livro, que vai começar a ser organizado agora, e todos os capítulos têm a participação do Gamal.

3 – O que é a ASSINTEC e como ela surgiu?

R: A ASSINTEC é uma Associação Inter Religiosa de Educação e Cultura que trabalha num tríplice aspecto, tem mais de vinte líderes que são nomeados pelas organizações religiosas. Não é um católico ou um espírita, a Federação Espirita do Brasil nomeia um representante, que no caso é o João Edson, que ele representa a Federação Espirita do Brasil e do Paraná na ASSINTEC, o Arcebispo nomeou o padre Volnei que é o responsável pela inter-religiosidade, a Fé Bahá'í do Brasil nomeou o professor Gil que é reitor na UFPR, então, são representantes das organizações religiosas que representam a sociedade civil organizada, não uma religião ou duas, mas vinte, inclusive candomblé, umbanda, indígena, LBV, Budismo tibetano, entre outras. De outro lado, tem uma equipe pedagógica formada por professores da prefeitura de Curitiba e do Estado, cedidos daqui, da SEED, para trabalhar juntos à ASSINTEC e professores pesquisadores, mestres e doutores, autoridade acadêmicas na área. A ASSINTEC surgiu a 47 anos atrás, quando um grupo de padres e pastores se reuniram e criaram uma associação interconfessional, que não trabalhava a catequese católica, mas que se abriu a outras manifestações católicas, então, em um primeiro momento a ASSINTEC era interconfessional, trabalhava valores cristãos, convivência cristã, criou um projeto de rádio 47 anos atrás, primeiro do Brasil EAD, o PRONTEL, eram programas de rádio para o Brasil inteiro, que trabalhavam então não apenas o catolicismo mas trabalhavam o cristianismo, valores. Com a LDB de 1988, desculpe, com a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, a ASSINTEC faz um movimento se abre, para as religiões de matriz africana, e orientais, e deixa de ser interconfessional, e passa a ser inter-religiosa, e ai passa a ter uma equipe pedagógica mais formada por professores, embora antes também era, e deixa de ser interconfessional e passa a trabalhar o fenômeno religioso, conhecimento religioso, a pluralidade religiosa, com o objetivo de fomentar o respeito à diversidade religiosa, vedando, proibindo, de certa forma lutando contra qualquer forma de proselitismo religioso, dado que o Estado é laico.

4 – Qual sua função dentro da ASSINTEC?

R: Eu sou técnico pedagógico, eu preparo material didático que da origem ao livro, agora temos mais material, vou te entregar o último que é sobre literatura, eu organizo eventos de formação continuada, congressos internacionais latino-americanos em parceria com o FONAPER, que é o Fórum Nacional Permanente de Pesquisa em Ensino Religioso, com a ANPITEC Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Religião, com secretarias de Estado, prefeitura, e municípios, também respondo ouvidoria, apago incêndios, vou na Assembleia Legislativa discutir o assunto.

5 – A ASSINTEC é nacional ou estadual?

R: ela é estadual, mas nós estivemos essa semana no congresso internacional latino-americano de Ciência da Religião e Ensino Religioso, e o Brasil todo quer uma ASSINTEC nacional, mas eu tenho afirmado que nós não temos fôlego para tanto, e que eu prefiro manter um trabalho ainda que digam “a só ficam cuidando do umbigo de vocês”, eu prefiro manter esse trabalho no Estado que é o que eu dou conta, do

que tentar dar conta do Brasil, acho que é preciso que surjam outras associações inter-religiosas, não confessionais no Brasil todo, mas a ASSINTEC, respondendo a sua questão é estadual.

6 – Quais grupos religiosos integram a ASSINTEC?

R: Igreja Católica; Luterana; Presbiteriana; LBV, que são os cristãos, a Espirita, que também é cristã, umbanda, candomblé que é de matriz africana, indígena, muçulmana, ai também temos os sufi, que é uma mística muçulmana, a Fé Bahá'í, que também é uma vertente islâmica, embora não se digam como uma religião islâmica, seicho-no-ie, que é oriental, Budismo Tibetano, Igreja Ortodoxa. Membros fraternos como a Eubiose, que não se diz religião, então é membro fraterno, também tem os Rosa Cruz, que agora se dizem religião, e dentro das religiões de matriz africana, candomblé, umbanda, mas tem outros movimentos menores mas que também participam, os indígenas, tem mais de uma associação indígena, por que eles não tem uma união que se possa dar uma representação, então por exemplo a aldeia Kakané Porã, de Piraquara, que participa um grupo xamânico que é do pé do morro do Anhangava não são indígenas, mas são um grupo de religião indígena, que participa da ASSINTEC mas não fazem parte da diretoria, a Igreja Messiânica, que é uma religião de ocidentais, porém ela é japonesa, em frente ao Museu do Olho. Mas eu posso te passar por escrito depois, caso tenha esquecido de alguma. Mas assim, tem muitas religiões que sempre batem na porta da ASSINTEC.

7 – Como a ASSINTEC atua na formação de professores de Ensino Religioso?

R: Primeiro promovendo anualmente o evento chamado “Arte Espiritualidade” que vai acontecer agora dia 27 (novembro), no auditório da Biblioteca Pública (Paraná), onde nós mostramos como trabalhar interdisciplinarmente a diversidade religiosa, por meio da arte, também aconteceu em novembro só que com outros congressos internacionais juntos na PUCPR, a “Quinta Jornada de Ensino Religioso”, com pesquisadores, doutores, práticas pedagógicas, também tem o “Compartilhar Experiências” em parceria com a prefeitura de Curitiba, onde os professores apresentam as suas práticas pedagógicas. Também promovemos cafés inter-religiosos, onde os professores podem ter contato com os líderes religiosos, falando dos alimentos nas suas religiões, jantar inter-religioso que ocorre agora, dia 29 (novembro), cursos descentralizados, por exemplo, na prefeitura de Araucária, Pinhais, nos chamam, e a medida que a equipe tem agenda, a equipe vai até o lugar e dá cursos descentralizados, o evento “Diálogo Inter-religioso”, onde agente mostra que nunca haverá paz entre as religiões, nunca haverá paz no mundo enquanto não houver paz entre as religiões, nunca haverá paz entre as religiões enquanto não houver diálogo inter-religioso, e ai nós colocamos muçulmano ao lado de rabino, pastor ao lado de pai-de-santo, e assim sucessivamente, mostrando que eles se conhecem, são diferentes, mas entendem que é importante o respeito à diversidade. E é claro a produção de material didático pedagógico.

8 – Existem poucos professores formados e preparados em ER para lecionar no Estado?

R: Formados e preparados são duas questões diferentes. Porque se você pegar Matemática, uma boa parte dos professores não é formada em Matemática, História,

Química, Física. Então a questão da formação do professor não é um problema do ER, no âmbito nacional, do investimento em Licenciatura, quem quer em sã consciência ser professor hoje? Com a perseguição ideológica, com os baixos salários, então não é apenas uma questão do ER. Porém nós temos professores preparados, que são professores das humanas: filósofos, sociólogos, historiadores, geógrafos, pedagogos, por que o Paraná oferece, com a ASSINTEC, já há quarenta e sete anos formação continuada, e eu posso dizer com minha experiência de quatorze anos de ASSINTEC, todo ano vem professor novo, ou outros que estão a muito tempo, mas nós damos formação, primeiro desconstruindo a ideia da catequese confessional, não pode rezar, não pode ensinar sua própria religião, o Estado é laico, não é ateu, mas é do povo, de todo o povo, tem alunos de uma diversidade religiosa dentro de sala de aula. Então formação eles tem tanto quanto qualquer professor de qualquer outra disciplina, ou mais, que por conta da carência do ER, de professores formados nós investimos muito na capacitação e na qualificação, inclusive em movimentos que não são do ER, como na semana da consciência negra, a lavação da escadaria do Rosário, como na festa da floração do milho, indígena, como na festa das cerejeiras budista, nos envolvemos os professores nas festas e em momentos ritualísticos de outras religiões, como dos Hare Krishna, para eles conhecerem a diversidade. Também promovemos visita técnica nos lugares sagrados, fizemos agora, ontem à tarde, levando na mesquita, sinagoga, templo Krishna, igreja do Rosário e terreiro de umbanda e candomblé. Agora, com a nova LDB, com a BNCC, que coloca a formação para ER, depois de um longo debate, a Ciência da Religião, tivemos um evento essa semana, segunda, terça e quarta, com os principais cientistas da religião, está abrindo três licenciaturas em Ciência da Religião, quatro, no Paraná. PUCPR, UNINTER, UNIFAESP, e a Universidade Internacional Rosa Cruz, que estão abrindo EAD, Licenciatura para professor de ER, Licenciatura em Ciência da Religião, e para aqueles que já atuam, segunda Licenciatura.

9 - Os professores da área das Ciências Humanas possuem uma prevalência para lecionar ER?

R: A própria formação deles já desconstrói muito do fundamentalismo religioso. Mas ninguém tem que abrir mão da própria religião, não é disto que se trata, você mantém a sua religião, mas quando se entra em sala de aula você é um profissional, e como tal, eu fui convencido, eu sou professor de Filosofia e estudei Nietzsche, que é um filósofo crítico das religiões, de “Deus está morto”, uma frase dele, para ele os homens criaram as religiões, mas eu entendi nas formações da ASSINTEC, que a escola pública tem um dever social, de acabar com o bullying, com o fanatismo religioso, que entendam que o espaço é público, o Brasil não passou por uma revolução republicana, nós temos interferência da bancada evangélica em todas as áreas da política de economia, o ER é um espaço privilegiado para desconstruir a ideia de uma religião hegemônica, discutirmos o que é República, e Estado laico, e com isso, trabalhar o respeito a diversidade cultural, a partir dos conhecimentos do fenômeno religioso.

10 – Dentro dos objetivos do ER, além de desconstruir a ideia de uma religião hegemônica tentar acabar com os estereótipos e preconceitos, é importante também para o ER uma formação cidadã do aluno?

R: Essa sua pergunta é bastante importante, mas nós temos que cuidar para não cair em uma cilada, por que uma cilada? No Brasil há um discurso de que não se faz catequese em muitas cidades, mas vamos admitir, na prática, professor de qualquer disciplina, professor de Biologia se nega a trabalhar darwinismo por que ele é crente, tá fazendo proselitismo, professor de católico, que na História não quer trabalhar Cruzadas, tá fazendo proselitismo, não só no ER, mesmo o professor de Filosofia que diz que Deus não existe, que a tua religião está errada, tá fazendo proselitismo, ao contrário, ateuísta, mas está fazendo. Então eu admito, em alguns casos, não é o problema do trabalho, da formação, por conta das fragilidades humanas e de ideologias, em alguns casos acontece de professor fazer algum tipo de proselitismo, ok. Mas na história do Brasil convencionou-se dizer: “não estou fazendo catequese, estou trabalhando valores”. Quais valores? Família, propriedade religião. Qual família? Tradicional, não é a indígena, é pai mãe filho, o que mora com a avô, com o tio, mãe solteira não faz parte. Propriedade, não vou nem falar burguês pois este conceito já está obsoleto, mas propriedade, uma elite aristocrática. E religião, qual? A hegemônica. Então falar em valores é muito complicado por que você pode cair na cilada, valores cidadãos, quais? Sabe? O branco, hétero, de direita conservador, por outro lado, claro, nós trabalhamos um valor, respeito a diversidade. Agora, são muitos valores da cidadania, entrando na sua pergunta, o que é ser cidadão? Conhecedor de direitos e deveres, respeitador das leis, mas que entende que o Estado é laico, republicano, que defende a coisa pública, que não rasga placa com o nome da vereadora morta, que não acha que a sua religião que tem que prevalecer, leitura da bíblia e coisas do gênero na escola, tudo isso é importante, mas pense de que todos esses valores cidadãos nós nos focamos em um: respeito a pluralidade religiosa. Se nós conseguirmos no ER apenas combater o proselitismo, o preconceito, a discriminação e trabalhar apenas um valor da cidadania respeito a pessoa do outro, eu me dou por satisfeito.

11 – Quais outras entidades e convênios atuam com a ASSINTEC na formação de professores?

R: Nós temos parceria com a Secretaria de Turismo, por conta do ano do turismo religioso, então a ASSINTEC organiza mesa inter-religiosa nos eventos de turismo, turismo inter-religioso, então nós temos parceria com a Secretaria de Turismo. Com a Secretaria de Estado do Paraná, com a prefeitura de Curitiba, as editoras trabalham junto com a gente, as editoras que produzem material para Ciência da Religião, também materiais religiosos, a Paulinas, Paulus e outras, e algumas associações, por exemplo a Federação de Umbanda, é uma federação nacional de umbanda de matriz africana, ANPTECRE, e agora o FONAPER, que é o Fórum Nacional de Pesquisa em Ensino Religioso, o NUPER, Núcleo Paranaense de Pesquisa em Religião, também faz parte.

12 – Algum grupo, ou entidade religiosa participou da elaboração dos LD de ER?

R: Grupo específico não, mas nós procuramos contemplar a diversidade religiosa brasileira. O material foi feito por professores, o material foi compilado por pesquisadores. Vou te dar um exemplo, você pega livros que dizem assim: “o movimento Hare Krishna é uma religião hindu, politeísta”. Ai, os próprios Krishna nos disseram: “nós não somos politeístas, por que todas as deidades que nós cultuamos

vem de um só, para nós Deus é um só, que é o Krishna”. Mas nos livros chamam eles de politeístas. Então nós tivemos a assessoria das religiões. O próprio Gamal: “Nossa Senhora, Virgem Maria é muito importante no islamismo”, então tem o papel da mulher no Islã. O católico, o umbandista: “nós não somos uma religião de matriz africana, nós somos uma religião brasileira sincrética”, o candomblé é de matriz africana. Então, foram professores que produziram o material, ouvindo a sociedade civil organizada, que são as organizações religiosas.

13 – Então diversas organizações religiosas participaram da revisão do texto e prestando assessoria?

R: Isso, e eles escreveram no final do texto, tem um anexo, com a versão deles.

14 – Referente a LDB, na sua opinião a ASSINTEC segue todas as demandas da legislação?

R: a ASSINTEC participou da elaboração do documento. A ASSINTEC foi a primeira ementa do projeto de lei popular, do Brasil foi para a manutenção do ER, por isso é a única disciplina que está na lei, o artigo 210 da Constituição. Então assim, o ER é de matrícula facultativa, o aluno pode optar por fazer ou não, respeitando a laicidade, o aluno não, a família do aluno. Mas o Estado é obrigado a “dar” o ER, e quando a LDB diz que, no artigo 33, o ER de matrícula facultativa faz parte da formação básica do cidadão, que é proibido o proselitismo, e o objetivo é o fomento à diversidade cultural e religiosa, e que na sequência, é preciso ouvir a sociedade civil organizada, está se referindo à ASSINTEC, que estava no plano de fundo. Porque esses líderes que fazem parte da ASSINTEC, na esfera nacional, estavam junto, por exemplo, com Darci Ribeiro e outros grandes nomes que defendem matriz africana, indígena, que estão nos documentos nacionais de uma época bem republicana do Brasil.

15 – Como a ASSINTEC encara os novos desafios da educação, como a BNCC no que se refere a disciplina de ER?

R: Nós precisamos de uma certa maturidade para discutir esse assunto, e quando você toma uma postura apaixonada, e ideológica, nós corremos certos riscos. Vamos falar da ADI, para falar da BNCC. Essa ADI, Ação Direta de Inconstitucionalidade, está sendo interpretada por muita gente como: “agora o ER é confessional”. Não é verdade. A ADI foi chamada por Associação de Mulheres da América Latina e do Caribe, pelas religiões de matriz africana e minoritárias, essa ADI foi chamada porque era contra o ensino confessional, para acabar com o acordo entre o Vaticano e o Estado brasileiro, nunca foi discutido se tem que ter ER ou não, mas sim se pode estar vinculado a uma religião ou não. A resposta da ADI foi muito mais uma resposta política, porque o Estado é laico, significa que ele não pode adotar uma religião, mas nós temos uma bancada evangélica. Tem um crucifixo no Congresso brasileiro. O ER está na Constituição Federal, o ER está na Base Nacional Comum Curricular, o ER não estar na BNCC seria a mesma coisa que dizer que qualquer estado e município pode fazer o que quiser. Se o ER, contrariando tudo o que o Cunha e outros pesquisadores estão dizendo, se o ER não está na BNCC, prevaleceria a decisão do STF, a possibilidade do ensino confessional. Quando o ER está entre uma das cinco áreas de conhecimento, na BNCC, e que a ciência de referência é a Ciência da Religião, que o objeto de estudo é o conhecimento religioso e que propõem conteúdos ligados as

Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, que são pioneiras, que fala de Lugar Sagrado, Símbolo, Texto, Ritos, Mito e Festas Religiosas, e que diz que as habilidades e competências que o ER deve desenvolver é respeito ao outro, respeito a diversidade, conhecimento, entendimento, torna o ER interdisciplinar, ligado a ciência, ligado a pluralidade e com isso a gente impede o ensino confessional. O ER existe por uma demanda social, se o cientista, se o professor, é contra e abandona, você vai estar entregando isso para os religiosos assumirem. É um espaço que a gente tem que assumir enquanto professor, pesquisador, defensor do Estado laico.

16 – Na sua opinião, a regulamentação do ER é melhor do que o ignorar?

R: Ela é necessária

17 - Na sua opinião, se o ER não estivesse regulamentado, seria mais prejudicial?

R: cada um iria implementar do seu próprio jeito, então, aquele prefeito neopentecostal, pastor, vai colocar o “Papai do Céu na Escola”, como foi a proposta do Feliciano (Marcos), chamar o ER de “Papai do Céu na Escola”, ou então, educação religiosa, que não é ER, é religião, valores cristãos. Então, é ER, que leciona é o cientista da religião, ou social ou político, professor de humanas, com base no conhecimento religioso, então quer dizer, a BNCC foi uma luta política, inclusive do FONAPER, que esteve lá lutando, pesquisadores da Ciência da Religião, separando da Teologia, que são bacharéis sempre confessionais. Então assim, é importante que esteja na BNCC, e delimitando o que é pluralidade religiosa, nós ganhamos um espaço, existe um autor, que diz que todo o território se constrói na peleja, na luta. Existe, está dado, existe o espaço do ER legitimado, não só pelas religiões como também pelas famílias, que vão apoiar que exista no currículo, a questão é quem vai ocupar e como, então tem que ser professores, conhecedores do currículo, para defender a questão afro, indígena, liberdade religiosa, inclusive, como diz a BNCC, o que é um avanço, de quem não tem religião, também tem o direito de não ter, isso é o Estado laico.

18 – Na sua opinião qual deveria ser a relação entre os conteúdos pertinentes a disciplina de História e ER? A História das Religiões seria uma boa alternativa para tratar o ER, ou abordar historicamente o fenômeno religioso seria mais adequado?

R: Não existe como trabalhar o ER como área de conhecimento sem a História. Toda religião possui uma História, e ela não pode ser olhada do ponto de vista do cristianismo, a idiossincrasia de cada religião deve ser respeitada, isso é o fenômeno. Então não só a História, o ER precisa da História, da Geografia, da Sociologia, da Filosofia, da Arte e da Literatura, é a disciplina mais interdisciplinar, e a área de conhecimento mais interdisciplinar, porque são as ciências, no plural, das religiões. Ou seja, você fez uma pergunta específica sobre a História, até achei um pouco ambígua, pois não dá para separar a história das religiões, ou uma historiografia religiosa. Só que a gente não dá aula de História das religiões comparada, nós não partimos da História, é uma aula por semana, sem contar feriados, provas, recuperação, e tudo mais. Então assim, é um tempo limitado. O professor vai abordar conteúdos da Ciência da Religião, que são Lugares Sagrados, Símbolos, Textos, Ritos, Mitos, Festas e preceitos éticos, que são culturais. Na verdade, o que a gente faz é cultura religiosa, cultura da pluralidade religiosa, usando a História, Geografia,

Literatura, Arte, Filosofia e Sociologia. Mas não existe como trabalhar, do ponto de vista do conhecimento sem a História.

19 – a abordagem utilizada no LD, quando são trabalhados, por exemplo, a História das religiões, ou o fenômeno religioso, foram utilizados pesquisadores da História, historiadores, para elaborar esse material, eles participaram da elaboração?

R: Inclusive com consultores da Ciência da Religião, da História, da Geografia, da Literatura. Se você olhar na bibliografia, não é uma bibliografia da Teologia, é uma bibliografia escolar, inclusive autores didáticos, que produzem material didático, autores da pesquisa da Ciência da Religião. Os mais profundos, como Mircea Eliade, Otto, e tal, tem que ser feita uma transposição didática para o nível de ensino do aluno. Mas então a base é fenomenológica, veja, não é histórico crítica, se não seriam as relações de conflito entre a religião e o poder, não é a religião comparada, porque se não tudo seria comparado ao cristianismo, não é puramente História das religiões, por que dá tem as grandes religiões, tradicionais, mas é a fenomenologia da religião, a religião, tal como ela aparece, mas abordado do ponto de vista da pedagogia, do nível de ensino do aluno, tendo como pressuposto básico autores escolares.

20 – Como esses conteúdos históricos devem ser trabalhados? Existe uma preocupação em fundamentar historicamente os conteúdos de ER? Como?

R: Aprofundando um pouco mais essa resposta, nós partimos do que há de mais pedagógico, que é a realidade do aluno, daquilo que ele já conhece, desconstruindo preconceitos. Nossa metodologia abraça: contação de história, jogos, brincadeira, ludismo e literatura. Desenvolvendo inclusive outros conhecimentos de forma interdisciplinar.

21 – Houve preocupação em trabalhar com os documentos históricos (textos sagrados)?

R: olha só, eu já dei oficina de História aqui na SEED, e a historiografia hoje diz que o ensino de História tem que ser trabalhado a partir de fontes históricas, e o que são fontes históricas? Recortes de jornal, e no LD tem, obras de arte, e aqui tem, textos sagrados, também tem, claro, autores que tratam disso. Então você pode pensar que nós usamos fontes históricas, fotos, obras de arte, poesias, recortes de jornal, monumentos, mapas, fontes da internet, sites de pesquisa e a fala dos próprios líderes religiosos, que são todas fontes históricas. Mas, um detalhe, é que quando começou o projeto desse livro, não vou citar aqui governo, mas foi uma época em que nós estávamos no Projeto Folhas. O projeto Folhas era um professor que preparava uma boa aula, uma aula bacana, que publicasse isso no nosso portal. A partir disso daí nós fizemos livro didático de todas as disciplinas, e começamos a fazer a mesma coisa com o ER. Então, cada capítulo é uma aula, se você olhar aqui, é gente de sala de aula, não só da SEED e não só da ASSINTEC, estavam em sala de aula, e fizeram suas aulas buscando historiadores, geógrafos. Porém, uma das obrigações dos Folhas, para serem publicados eram relações interdisciplinares, então cada conteúdo tem que ter relação com História, Geografia, ou com Português, ou com Matemática, ou com Literatura. E aí, enquanto fonte, você vai ter aqui, fontes da Geografia, da História, da Pedagogia. Vou te dar um exemplo, abri aqui aleatoriamente em um capítulo, referências: Gaston Bachelard, “A Água e os Sonhos: um ensaio sobre a

imaginação e a matéria”. Um livro muito utilizado na Geografia de um filósofo da ciência. Bíblia, porque o cara falou de texto Sagrado, Kardec, “Livro dos Espíritos”, Neumann, “A Grande Mãe”, um livro sobre xamanismo indígena, Singer “Encontrando o Feminino Perdido na Tradição Judaico cristã”, um livro de um crítico das religiões, que é um cientista da religião. Biografia comentada, “Mito e Sofia”, “Tantra”, “História do Mundo pela Mulher”, uma mulher contando como a mulher é tratada na história, o livro de uma historiadora, Mountoura, “Mulheres que Brilham”, revista de religiões, Schlögl, eu trabalhei com ela, “Mito e Espaço na Representação de Gênero”, arte educadora, pedagoga, mas também doutora em Geografia, Schlögl e Sérgio Junqueira, dois pesquisadores que escreveram junto. Nesse livro você vai encontrar a mais variada bibliografia possível, só para dar outro exemplo em outro capítulo, “A História, as religiões e as Tradições Exotéricas”, “Diogo e as Mandalas”, novamente a bíblia, ok, Bowker, “Para Entender as Religiões”, Mircea Eliade, “O Sagrado e o Profano”. Toda vez que esse livro aborda um livro sagrado nunca é do ponto de vista da Fé, da crença, mas sempre do ponto de vista do texto, analisado enquanto texto, não enquanto sagrado, mas enquanto fenômeno material, como literatura religiosa.

22 - Como se estabeleceu o vínculo entre a ASSINTEC e o Governo do Estado do Paraná?

R: Por meio de Termo de Cooperação Técnica, justamente usando a LDB que diz que se deve ouvir a sociedade civil organizada. Há um documento que é atualizado a cada dois anos, que é um Termo de Cooperação, a SEED pagou trinta e quatro professores para virem ao congresso, ela subsidia, ela banca os eventos de formação continuada, a SEED pagou a produção desse material (LD “Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa”), por conta do convênio com a ASSINTEC. A ASSINTEC recebe os professores, como é o meu caso, dá uma sede, dá uma estrutura, fomenta, traz os líderes para o congresso, então é uma parceria, por isso se chama de Termo de Cooperação Técnica.

23 – O LD físico foi distribuído nas escolas?

R: Sim, foram cinco mil cópias, uma para cada professor de ER, e um para cada biblioteca.

24 – Mas para os alunos não?

R: não, porque é um livro didático, é um livro que o professor usa com o aluno, não é paradidático.

25 – como o LD foi elaborado?

R: a partir de aulas de professores de ER que foram selecionadas, publicadas no portal, avaliadas, corrigidas, tivemos assessores que vieram discutir com os autores, relacionando com professores de outras áreas, reavaliado, e depois produzido pelo estado.

26 – Como foram distribuídos os LD para as escolas públicas?

R: O Estado produziu na empresa oficial, foi feita a diagramação do livro, pelo CETEPAR, que é o Centro de Tecnologia do Estado, depois que o CETEPAR publicou

então, aqui no material, uma consultora que é a própria Emerli Schlögl. A imprensa oficial mandou para os NRE, que mandaram para as escolas.

27 – Como foi a recepção do livro pelos professores?

R: A melhor possível. Todo mundo usa, o Brasil inteiro usa. Tem pesquisador que veio da Alemanha, dos Estados Unidos da América para analisar o livro.

28 – Na produção do LD da ASSINTEC, qual foi o principal propósito e os maiores desafios da produção textual?

R: O maior desafio foi criar uma linguagem acessível ao aluno, sem perder cientificidade, sem desrespeitar aquilo que é precioso e sagrado para cada religião. Não transformar em folclórico demais aquilo que é sagrado para determinada religião. E o propósito foi contribuir para a cidadania, naquela sua pergunta, para o Estado laico e principalmente para o espírito republicano.

29 – Você acredita que o LD tratou os conteúdos de ER de maneira a promover uma igualdade religiosa, ou em algum momento houve uma preponderância para alguma religião específica?

R: eu vou brincar com você, mas é só uma ironia, se você me permite. Eu não acredito porque eu não tenho crença, eu nem sou ateu porque não acredito nisso também. Sim, eu tenho plena convicção, os líderes leram, aí o Gamal, que é muçulmano, falou: “É mais não tem tanto islamismo quanto eu queria”, aí eu falei: “sim, assim como não tem tanto Budismo, como não tem tanto cristianismo”, logo, como não tem o tanto da religião quanto eles queriam, nós conseguimos contemplar a diversidade. Inca, Maia e Asteca, nos trouxemos zoroastrismo, nós contemplamos as religiões que tem no Brasil e aquelas que deram origem a religiões que tem no Brasil e fomos até as pinturas rupestres. Nós não contemplamos apenas a religiosidade brasileira, contemplamos a cultura, nós fomos além.

30 – Você acredita que a abordagem dada a religião islâmica no LD atende aos propósitos do ER? Justifico: ao analisar, por exemplo, ao analisar a bibliografia utilizada no LD foram levantados que 27 livros eram específicos sobre a religião cristã, e que apenas 4 eram ligados ao Islã, o Corão foi citado apenas uma vez no LD em questão, e a Bíblia 16 vezes em 5 edições diferentes, por qual motivo isso corre?

R: Primeiro porque nós vivemos em uma cultura que tem uma história, então, faz parte de nossa trajetória. Mas, tem islamismo, mas tem o Corão. Agora quando você fala do islamismo, você fala de uma religião, veja, você não falou católico, você falou cristianismo, pense quantas religiões existem dentro do cristianismo, quantas religiões usam a bíblia, só o islamismo usa o Corão. Então você tem que fazer uma divisão diferente. Por exemplo, quantas vezes é citado o catolicismo, aí você vai ver está equiparado ao islamismo, por que, se você olhar desse ponto de vista, quantas vezes é citado o xamanismo? Qual é o livro sagrado do xamanismo? Não tem, é tradição oral. Quantas vezes é citado o Bhagavad Gita? Agora a questão que você tem que perceber é: nós vivemos em um Estado laico ou em um Estado que está lutando para se manter laico? Imagine que este livro procura contemplar, se nós fossemos dar, quantos muçulmanos existem no Brasil? E quantos cristãos? Se for partir desse

pressuposto, nós privilegiamos muito mais o islamismo do que ele merecia, essa palavra é complicada, enquanto proporção.

31 – Você acredita que o Islã foi tratado de uma maneira laica ou imparcial no LD?

R: eu vou te responder usando três pontos de vista. Primeiro: pegue no mundo, materiais de ER, e procure o islamismo, ou você não vai encontrar, ou ele vai chamar Maomé de terrorista, esse tipo de coisa. Outros materiais didáticos no Brasil, Jesus Cristo, quando cita a diversidade. É o único livro (Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa) que dá um espaço, um espaço legítimo para o islamismo. Segundo: se você pegar os movimentos conservadores, eles não vão gostar desse livro, porque trata das outras religiões. Imagine que eu estou fazendo um trabalho sobre pesquisadores que pesquisam sobre livros didáticos, consegue imaginar isso? E aí eu não cito você, ou eu cito você uma vez ou duas, porém, eu cito o cara fez mestrado, doutorado, pós-doutorado e tem cinco livros escritos e eu cito umas cinco vezes, o que você prefere, ser colocado junto com eles, ou não estar no livro? É o que eu comparo com o Islã. Nós falamos do Islã, o Gamal escreveu nesse livro, o Gamal está aqui nesse livro, entende? Isso tem que contar em algum momento. Agora tem uma outra coisa, quando você fala islamismo, cultura islâmica, em nenhum momento você considerou a Fé Bahá'í, que pode ser considerada. A Fé Bahá'í tem livros citados aqui dentro, em muitos momentos. Tem que entrar na conta. Tem bastante, tem uma história da Fé Bahá'í aqui dentro, presos, brigas entre eles enfim, está ali. Agora, imagine que toda vez que é citado o Antigo Testamento ou a Torá, e o Corão, são o mesmo livro, ontem nós estávamos na Mesquita e ele falou, tudo o que se fala sobre a Genesis, Adão, Moises, tudo isso está no Corão, não há um privilégio no sentido de que o Antigo Testamento, o Torá e o Corão são o mesmo livro com algumas diferenças, livros que tem e não tem, e a linguagem né, a língua em que é escrita. Mas a Fé Bahá'í também é uma vertente que surgiu lá junto com o Islã, uma vertente muçulmana. E você tem que se atentar a um outro detalhe, que muitos livros que estão aqui nas referências bibliográficas falam do islamismo. Se você pegar Mircea Eliade "O Sagrado e o Profano", você tem que contar como alguém que fala do Islamismo, é só você ler "O Sagrado e o Profano" do Mircea Eliade, é um livro que contempla o islamismo, está na bibliografia. Todos os livros de história da religião que estão na bibliografia falam do islamismo, e são fontes para o livro. Então, eu penso que: poderia ter um espaço maior? Sim, mas aí nós não estaríamos caindo numa contradição na questão da representatividade? Por exemplo, eu conheci um cara que se disse no novo movimento pagão, e aí ele reclamou, porque fala tão pouco do paganismo aqui dentro. Você como professor de História, eu deveria em todo capítulo citar o paganismo? Não. Mas só de falar do paganismo eu já não estou contemplando? Agora, veja que o livro não trabalha por religião, não é história das religiões, não existe um capítulo para o islamismo como não existe para nenhuma religião. Eu estou falando de um lugar sagrado, mas quando falo do lugar sagrado não falo do islamismo? Quando falo do texto sagrado não falo do islamismo? Então se você pensar do ponto de vista da festa, símbolo, texto, vou pegar o índice, organizações religiosas é uma das temáticas, não fala do islamismo? Lugares sagrados, não fala? Textos, símbolos, temporalidade, festas religiosas, ritos, vida e morte e no anexo, em todos os capítulos e no anexo tem o islamismo, então ele é contemplado de forma imparcial. Agora do ponto de vista da proporção, aí depende da leitura do professor,

pense que foram professores que fizeram, tiveram que pesquisar para contemplar o islamismo, sem conhecer, sem serem islâmicos, mas fizeram com respeito e imparcialidade.

32 – Como as atividades didáticas são trabalhadas dentro do LD?

R: elas são trabalhadas pensando o nível de ensino do aluno, elas são trabalhadas pensando que não é um aluno muçulmano, um aluno espírita, um aluno católico, sim e não, pode ser, entende, ele não está sendo visto como uma criança, criança não tem religião, os pais têm religião, a sociedade tem, para a criança ela é imposta, ele é um aluno, que precisa obter conhecimento. Então, as atividades são trabalhadas a partir do nível de ensino, tentando fazer com que ele desenvolva competências e habilidades para a vida em sociedade, mas principalmente, que ele aprenda algo sobre a pluralidade religiosa. Agora, se ele não conseguir aprender e amar, como diz o Bráulio Bessa em uma poesia, “que seja razão, mas que seja coração, que seja mais prática do que fala, mais atitude do que pensamento, e que seja coração, mas seja corações”, no plural, várias crenças, várias fés, várias culturas. Que ele aprenda a entender, a compreender e a amar. E que se não conseguir amar, que seja pelo menos respeito.

33 – A autora Débora Diniz define a justiça religiosa da seguinte forma: “Como garantir a justiça religiosa é parte do desafio ético a ser enfrentado pela regulação do ensino religioso nas escolas públicas. Não basta apresentar diversas religiões a partir de um ponto de vista específico: a justiça religiosa pressupõe a igualdade discursiva para todos os grupos. A consideração equitativa entre diferentes pontos de vista morais em matéria de religião não se reduz à menção de determinadas crenças como *outras*, ou tendo seu sentido apreendido a partir de uma referência que lhe é exterior. É essa posição ética diante da diversidade – a do reconhecimento da alteridade como fundamento da democracia – que garantirá que o ensino religioso nas escolas públicas não comprometa a laicidade do Estado brasileiro”. Na sua opinião, o LD da ASSINTEC promove a justiça religiosa?

R: primeira coisa, eu concordo tudo o que ela disse, eu fui para Brasília defender o ER e concordei em cem por cento com quem era contra o ER e discordei de noventa por cento de quem era a favor do ER. Porque quem era a favor, ficava citando Deus e Jesus o tempo todo, ninguém fala: “o Estado é laico, republicano, ou é para todos ou não é para ninguém”. Eu falava, eu concordo com quem é contra isso conta com quem é a favor, mas eu estou na terceira via, da lógica, que diz assim: dá para fazer, com inteligência. Uma personalidade que vamos homenagear no jantar da ASSINTEC, que escreveu “Epistemologia do Ensino Religioso” que é o Domenico Costella, filósofo, sou fã dele, me ensinou muito, ele diz assim: “laicidade de incompetência, tira, por que não pode falar de religião”. A escola não vai falar de religião, não é cultura? Como você dá aula de História sem falar de religião? O rio Ganges, como vou falar de Geografia sem falar de religião? Química e Física? Religião é cultura, cultura é conhecimento. Não tem como fazer escola pública de qualidade sem falar de religião, a questão é como você vai falar da religião. A “laicidade de incompetência” fala, tira porque eu sou contra, se você é contra é porque você é traumatizado, o indivíduo se diz ateu, mas o tempo todo ele está falando de religião, então religião é importante, não é? É agnóstico que não tem coragem de assumir que é ateu. Tem uma coisa que eu discordo da fala dela, quando ela fala de moral. Moral é própria de cada povo, de cada época, de cada costume, ética é uma reflexão consciente sobre a moral, é

sempre uma cilada dizer que o ER vai trabalhar moral, por isso eu não gosto quando fala cidadania, eu entendo o que você quer dizer, porque respeitar o outro faz parte da cidadania, mas quando começamos a fazer um discurso moralista, cai em doutrinação. Ela está certa em partes, porque ela está usando exemplos de São Paulo, do Rio de Janeiro e outros lugares. Eu concordo com quase tudo o que ela disse, porém quando chega na parte na parte da moral, a gente não tem que trabalhar moral, isso é função da família, ensinar valores é função da família, a escola não dá conta, nós temos um currículo, e no currículo nós temos que trabalhar o conhecimento. Então, enquanto um livro que trabalha o conhecimento, sim, o nosso livro da conta dessa justiça religiosa, nosso propósito não é ensinar moral. Moral vem de morros, que significa do latim, morada, morada é casa, isso é a família que tem que ensinar, a escola trabalha ética, e o grande valor ético que a LDB e a Constituição trazem é o respeito a diversidade, esse é o nosso foco. Aqui (LD Ensino Religioso: diversidade cultural e religiosa) tem um conhecimento imparcial, equitativo que leva ao conhecimento sobre diversidade religiosa? Sim. Agora quanto a justiça, eu penso que é uma palavra audaciosa demais. É justo tirar o ER da escola? É justo manter? Eu não sou a pessoa apropriada para responder, mas é tratado com justiça as religiões no livro? Sim. Como você me respondeu ali, noventa, oitenta por cento da população é cristã, um por cento é muçulmano, seria justo eu trabalhar dez por cento do islamismo no livro? Mas entende que eu nem quero entrar nisso? Porque eu não estou trabalhando a religião, eu estou trabalhando categorias de pensamento que vem das ciências, lugar, símbolo, ritos e etc, são categorias estudadas na Geografia, na História, na Filosofia e na Antropologia, Durkheim, Webber, Mircea Eliade, Nietzsche, Marx, enfim, dentro dos rituais eu falo do islamismo? Sim. Lugares sagrados? Sim. Textos? Sim. Símbolos? Sim. Só que como eu tenho que partir daquilo que o aluno já conhece, para que seja uma didática eficiente, é claro que eu vou partir da realidade que ele vive, que não é o islamismo. Porque eu considero o livro justo, porque é um livro bastante dialógico, dialogal, não é o livro de filosofia do Estado, os marxistas ortodoxos da UFPR, me criticaram, chamaram o livro de pós-moderno, porque eu falo de Adam Smith, Hume, Santo Agostinho e Tomás de Aquino, “como assim, o livro que trabalhar só Marx, Engels, Stalin e Che Guevara. A Veja fez uma reportagem falando: “olha o que estão ensinando para os nossos alunos”, porque aqui também cita Marx, Engels e outros. Os ateus falaram: “poxa, um livro de filosofia que fica citando Agostinho, Tomás de Aquino, Santo Anselmo, Abelardo e a Igreja”. Os religiosos falaram assim: “poxa, mas é um livro que fala de Nietzsche, Schopenhauer e Marx”. Como eu não agradei ninguém do ponto de vista das vertentes ideológicas, e todos estão presentes, eu aceito o título de pós-moderno, para mim não é uma ofensa, sinal de que eu não aceito mais os grandes discursos, mas procuro essa coisa bem pós-moderna, as várias contradições dialogando ao mesmo tempo, isso é honestidade intelectual, o aluno que leia e escolha o caminho que ele quer seguir.

34 – Quais são as perspectivas do ER diante da emergência e do recrudescimento dos fenômenos de intolerância religiosa?

R: Persistir. Continuar. Se em algum momento nós fomos avançados, quando propomos trabalhar o Sagrado, o fenômeno religioso, e a gente fala em diversidade religiosa, nós somos o último reduto da diversidade. Está tudo sendo proibido. O Brasil vive uma onda conservadora e intolerante dentro dos espaços públicos, professores estão sendo perseguidos, o ER que podia ser o espaço da intolerância como alguns querem, nós continuamos resistindo, persistindo.