

INTERFACES CONTEMPORÂNEAS ENTRE RELIGIÃO E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

ROSÂNGELA SIQUEIRA DA SILVA (ORG.)
DIEGO OMAR DA SILVEIRA (ORG.)

autografia

**INTERFACES CONTEMPORÂNEAS
ENTRE RELIGIÃO E EDUCAÇÃO
NA AMAZÔNIA**

CONSELHO EDITORIAL AUTOGRAFIA

Adriene Baron Tacla

Doutora em Arqueologia pela Universidade de Oxford;
Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva

Doutora em História Social pela UFF;
Professora Adjunta de História do Brasil do DCH e do PPGHS da UERJ/FFP.

Daniel Chaves

Pesquisador do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente/CPTP;
Pesquisador do Observatório das Fronteiras do Platô das Guianas/OBFRON;
Professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/Unifap.

Deivy Ferreira Carneiro

Professor do Instituto de História e do PPGHI da UFU;
Pós-doutor pela Université Paris I - Panthéon Sorbonne.

Elione Guimarães

Professora e pesquisadora do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

Karl Schurster

PhD em História, Coordenador do curso de história e coordenador geral de graduação da UPE.

Rivail Rolim

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UEM-PR.

COMITÊ CIENTÍFICO DA I JORNADA PEDAGÓGICA DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Ms. Antônio Enrique Fonseca Romero (UEA)

Dra. Carolina Teles Lemos (PUC/GO)

Mcs. Francisco Palheta (SEDUC-AM/FBN)

Dra. Lucia Puga (UEA)

Dr. Marcos Vinicius de Freitas (UNIFAP)

Dra. Marilina Bessa Serra (UFAM)

Dra. Renilda Aparecida Liz (UFAM)

Dr. Sérgio Junqueira (IPFER)

Dra. Solange Pereira do Nascimento (UEA)

Dr. Victor Leandro da Silva (UEA)

ORGANIZAÇÃO
ROSÂNGELA SIQUEIRA DA SILVA
DIEGO OMAR DA SILVEIRA

INTERFACES CONTEMPORÂNEAS ENTRE RELIGIÃO E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

autografia

Rio de Janeiro, 2018

Interfaces contemporâneas entre religião e educação na Amazônia

SILVA, Rosângela Siqueira da.

SILVEIRA, Diego Omar da.

ISBN: 978-85-518-1064-4

1ª edição, maio de 2018.

CAPA E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA: Carol Palomo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

I48 Interfaces contemporâneas entre religião e educação na Amazônia / organização
Rosângela Siqueira da Silva, Diego Omar da Silveira. - 1.ed. - Rio de Janeiro : Autografia, 2018
162 p. : 23 cm

ISBN: 978-85-518-1064-4

1. Educação - Amazônia. 2. Ensino religioso - Estudo e ensino. I. Silva, Rosângela
Siqueira da. II. Silveira, Diego Omar da.

18-49913

CDD: 370.9811

CDU: 37(811)

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.

Rua Buenos Aires, 168 – 4º andar, Centro

RIO DE JANEIRO, RJ – CEP: 20070-022

www.autografia.com.br

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem
prévia autorização do autor e da Editora Autografia.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira	
CIÊNCIA DA RELIGIÃO E CIÊNCIA DA RELIGIÃO APLICADA AO ENSINO RELIGIOSO	11
Rodrigo Oliveira dos Santos	
ENSINO RELIGIOSO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	33
Elaine Costa Honorato	
A RELAÇÃO DO ESTADO LAICO E AS RELIGIÕES: SUBSÍDIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO RELIGIOSO	43
Rosângela Siqueira da Silva	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	55
Samara Oliveira de Magalhães	
ENSINO RELIGIOSO NA VISÃO DA BNCC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	71
Maria José Torres Holmes e Maria da Penha Lima da Silva	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES RIBEIRINHOS: UM OUTRO OLHAR PARA O CAMPO	87
Giovanna Freire de Oliveira Lima	
TERRITORIALIDADES ANTIGAS APURINÃ E REDES DE SOCIALIDADES: TÉCNICAS DE MANEJO E MANIPULAÇÃO DAS PLANTAS	99
Admilton Freitas das Chagas Filho	
ASPECTOS MÍTICOS PRESENTES NA GENEALOGIA DO AUTO DO BOI-BUMBÁ: UM CONTEXTO AMAZÔNICO	115
Rui Carvalho	
DIVERSIFICAÇÃO METODOLÓGICA NOS ESTUDOS DA RELIGIÃO NO AMAZONAS: UM INVENTÁRIO DE POSSIBILIDADES	131
Diego Omar da Silveira; Clarice Bianchezzi e Cristian Sicsú da Glória	

APRESENTAÇÃO

A Região Norte nesta segunda década do século XXI é com certeza o espaço com maior vitalidade em organizar e discutir o Ensino Religioso no Brasil. Verifica-se que a produção científica por estudantes, professores e pesquisadores na Amazônia está ganhando uma atenção especial em alguns trabalhos que buscam recuperar vários aspectos da memória e das práticas desse componente curricular no cenário educacional local. Mesmo que ainda seja restrito, o ER não tem sido esquecido. Já temos dissertações, artigos e diferentes trabalhos em eventos, não apenas de profissionais desta região, mas sobre a região.

Especificamente o estado do Amazonas com uma história registrada desde o século XVI com Francisco de Orellana, que, ao guerrear com a tribo de mulheres, resgatando a mitologia grega, deixa o legado de longas histórias de uma diversidade que deve ser propagada às gerações locais e deste imenso país.

A Educação da Religião no estado acompanhou o trabalho dos missionários, porém, enquanto disciplina, as primeiras informações até o momento são da década 1970, nos relatórios da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e nas legislações que passam a orientar o Sistema Estadual de Educação.

Não estamos aqui em um registro de passado, mas de atualidade, pois o Amazonas realiza o seu VI Seminário de Professores de Ensino

Religioso, assim como a sua I Jornada Pedagógica de Ciências da Religião – demonstrando a adequação e a necessidade dos trabalhos.

Nesta coletânea, compreendo que os trabalhos estão articulados em dois núcleos, inicialmente especificamente sobre o componente curricular, como os seguintes:

Ciência da Religião e Ciência da Religião Aplicada ao Ensino Religioso, de Rodrigo Oliveira dos Santos, pesquisador do Pará, afirma que o legado social promovido pelo cientista das religiões na educação e na escola – que tem o ER, principalmente, como seu campo de atuação profissional – pode ser muito mais inserido e aproveitado na educação, de uma forma mais ampla. Para ele, os trabalhos e projetos educacionais evidenciam a centralidade que a Ciência da Religião Aplicada assume na escola, sobretudo por meio de seu carro chefe, evidencia a centralidade que a Ciência da Religião Aplicada assume na escola pelo seu carro chefe, o ER, que é um componente curricular que promove impacto social no cenário escolar.

O trabalho produzido por Elaine Costa Honorato, intitulado *Ensino Religioso: uma reflexão sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular*, apresenta os objetivos e conteúdo da BNCC para que os envolvidos com a temática do Ensino Religioso possam refletir sobre os parâmetros sugeridos por este documento, que permeia ainda sobre a preparação docente para a aplicabilidade dos conteúdos sugeridos para uma nova fase da educação brasileira. Confirmado que o Ensino Religioso é pluralista sem exclusão, em uma perspectiva em que os valores religiosos, voltados ao interesse coletivo, permitirá subsídios pedagógicos na construção da convivência humana, em um espaço onde há reflexão sobre a realidade.

Rosângela Siqueira da Silva ao propor o trabalho *A relação do Estado laico e as religiões: subsídios e perspectivas para o Ensino Religioso* resalta o papel dos conceitos que como pluralismo religioso, diferença, inclusão, igualdade, justiça social e laicidade do Estado têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que lutam por

uma educação verdadeiramente cidadã. Esta articulação torna-se um desafio no processo de formação de professores que atuam com o Ensino Religioso na educação básica.

Outra pesquisadora do Amazonas, Samara Oliveira de Magalhães, nos apresenta seu estudo sobre a *Educação Inclusiva e suas relações com o Ensino Religioso na perspectiva das Ciências da Religião* com o objetivo de discutir a respeito da crescente necessidade de uma escola que, de fato, inclua em seu cotidiano pedagógico as diferentes realidades sociais e culturais, já que em âmbito legal é de conhecimento público que desde a década de 1990 o Brasil é signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e da Declaração de Salamanca em 1994, ponto de partida ao desenvolvimento de políticas para universalização do acesso e permanência à educação de todas as pessoas.

As pesquisadoras Maria José Torres Holmes e Maria da Penha Lima da Silva, ambas da Paraíba, representando a região Nordeste, discutem em seu capítulo o *Ensino Religioso na visão da BNCC na prática pedagógica* como uma retomada histórica da disciplina, além de explicitar a preocupação com objeto e a formação do professor.

Um segundo grupo de trabalhos discute os impactos da religião na sociedade, em suas muitas interfaces com a educação. Isso fica claro já com a proposta de *Giovanna Freire de Oliveira Lima*, uma pesquisa bastante plural que revela o objetivo de analisar como a *Formação Continuada oferecida ao professor ribeirinho do município de Manaus*. Ela nos mostra as necessidades vividas nesse contexto tão diferenciado e apresenta como o processo de formação continuada é realizado com as classes multisseriadas.

Na mesma perspectiva, *Admilton Freitas das Chagas Filho*, mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas, nos apresenta sua análise sobre as *Territorialidades antigas Apurina e as redes de socialidades: técnicas de manejo e manipulação das plantas* que emergem nesse contexto. Trata-se de um texto em continuidade com a reflexão iniciada na sua dissertação, em que o autor tratava da relação dos Apu-

rinã com as plantas da roça e da floresta, conhecidas desde o tempo dos antepassados e descritas em suas narrativas míticas do ato cosmogônico – da criação da humanidade até sua estadia definitiva na região do Alto rio Purus.

Rui Carvalho, musicólogo que atua no Amazonas, escreveu sobre *Aspectos míticos presentes na genealogia do Auto do Boi Bumbá: um contexto amazônico*, um trabalho que nos apresenta alguns aspectos residuais de cunho mítico na representação do auto do Boi-Bumbá no Amazonas, com foco particular no Festival Folclórico de Parintins.

Por fim, os professores da Universidade do Estado do Amazonas, Diego Omar da Silveira e Clarice Bianchezzi, juntamente com Cristian Sicsú da Glória retomam suas trajetórias de pesquisa no baixo-Amazonas para apresentar aos leitores *um inventário de possibilidades* metodológicas para se estudar Religião no Amazonas. Sobretudo para os que estão iniciando suas investigações, esse capítulo apresenta possibilidades de colocar em contato recortes e recursos aparentemente tão distantes quanto o *survey* e a pesquisa bibliográfica, por exemplo.

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira
Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Consultor do Conselho Nacional de Educação e
UNESCO para Educação e Religião

CIÊNCIA DA RELIGIÃO E CIÊNCIA DA RELIGIÃO APLICADA AO ENSINO RELIGIOSO

RODRIGO OLIVEIRA DOS SANTOS¹

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007, p.7).

INTRODUÇÃO

Os primeiros registros da Ciência da Religião (CR) no Brasil datam da segunda metade do século XX, inicialmente ocupando o mesmo espaço que a Teologia, da qual vai se desvinculando gradativamente, mas não o suficiente como no contexto internacional, onde apresenta maior prestígio acadêmico-cultural e social.

Essa apreensão poderia até ser considerada de certa forma precipitada, principalmente por aqueles que se apropriaram do *estudo sobre reli-*

1. Doutorando em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Metodologia do Ensino Religioso pelo Centro Universitário Internacional e em Educação para as Relações Etnicorraciais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Licenciado Pleno em Ciência da Religião pela Universidade do Estado do Pará. Professor de Ensino Religioso na rede municipal de Belém e estadual do Pará. Bolsista da CAPES, naumamos@yahoo.com.br

giões no Brasil, espaço sociocultural fortemente marcado pela tradição judaico-cristã católica e nesse último século e início deste milênio sofre com o impacto político-simbólico do cristianismo evangélico.

Em outras palavras, as religiões cristãs sempre impactaram de diversas formas a esfera pública e social latino-americana, e no caso brasileiro esse aspecto é surpreendentemente significativo para a compreensão e interpretação das dinâmicas relacionais sócio-políticas e culturais, agindo por outro lado de alguma forma na produção e disseminação do conhecimento, especialmente no campo educacional.

Nesse aspecto, pensar a CR aplicada ao campo educacional brasileiro, a princípio, é confrontar-se com a proposta educacional colonial, imperial e republicana que recentemente vem tentando afastar da esfera pública e social as determinações e influências religiosas, ora com sucesso, ora com ressalvas, pois como destaca o educador Carlos Rodrigues Brandão acima “ninguém escapa a educação”, neste caso, ninguém escapou da educação católica, presente e imposta, convivendo durante séculos no Brasil junto do poder secular.

O esforço empreendido na desconessionalização da educação, especialmente no currículo da Educação Básica (EB), não está apenas restrito ao Ensino Religioso (ER), como muitos equivocadamente pensam. Esse aspecto está presente em outros componentes curriculares, sendo expostos por seus executores, que provavelmente esses não foram confrontados e esclarecidos o suficiente para discernir e aplicar durante o exercício da docência a separação entre o privado do público. Um grande exemplo disso pode ser observado nos cursos de Pedagogia, onde as abordagens e intervenções pedagógicas, ora seja na gestão, ora na coordenação são marcadas pelos recursos religiosos cristãos.

Não se vai muito longe, os próprios centros formadores acabam reproduzindo visões e comportamentos religiosos pessoais ou dominantes, evidenciando uma questão muito presente na CR: quem foram os formadores dos formadores desses professores? Qual a sua formação inicial? Quais as bases e abordagens epistemológicas consideradas na

sua formação inicial, continuada e profissionalização? Quais e como foram suas experiências na EB?

Dessa forma, a CR cumpre um papel primordial para a educação formal, pública e laica, no estudo sobre religiões, em toda sua abrangência, influência e determinações, considerando seu ideal de neutralidade, baseado no agnosticismo metodológico, não se questionam suas verdades nem qualidades, pois “do ponto de vista metodológico, religiões são “sistemas de sentido formalmente idênticos”. É especificadamente esse princípio metateórico que distingue a Ciência da Religião da Teologia” (USARSKI, 2006, p.126).

É esse princípio metateórico que tornam possível e pertinente no currículo escolar o ER transmutado a partir dos resultados das pesquisas desenvolvidas na CR, especialmente pela Ciência da Religião Aplicada (CRA), desdobramento prático e aplicado da disciplina para resolução de problemas e demandas da sociedade, em recente desenvolvimento no Brasil, mas que já conta com algumas produções teóricas no cenário internacional, especialmente o alemão.

Nesse sentido, transcorre-se sobre essa disciplina acadêmica e seus frutíferos desdobramentos teórico-metodológicos, dialogando com as experiências educacionais que tem no ER os seus resultados, a saber, a resolução de problemas antigos e ainda impactantes na sociedade, como a intolerância religiosa, fundamentalismos e conflitos religiosos e tantas outras formas de violências que na sua origem podem ser ainda são motivadas pela falta de conhecimento sistemático, crítico, ético e reflexivo sobre religiões.

Para finalizar, reafirmo que as experiências aqui relatadas só foram possíveis mediante aos conhecimentos adquiridos na formação inicial nessa disciplina acadêmica, permitindo dessa forma, por exemplo, o engajamento de outros professores de outras áreas, com destaque para História, levando assim, a proposta de uma educação social adiante.

I. A CIÊNCIA DA RELIGIÃO E A CIÊNCIA DA RELIGIÃO APLICADA

A Ciência da Religião, em alemão *Religionswissenschaft*, é uma disciplina autônoma surgida na segunda metade do século XIX com o ideólogo e filólogo alemão Friedrich Max Müller (1823-1900), professor na Universidade de Oxford desde 1954 (GRESCHAT, 2005; USARSKI, 2006; 2013).

Friedrich Max Müller desenvolveu um papel central para essa nova disciplina que se estabeleceu no espaço acadêmico ao lado da Sociologia, Psicologia, Antropologia, Etnologia, História, dentre outras que compõem o leque das Ciências Humanas e Sociais, que foram fortemente marcadas epistemologicamente pelas Ciências Naturais no século XIX, período de surgimento e institucionalização dessas Ciências.

Nesse aspecto, dentre o surgimento e institucionalização da disciplina ainda no século XIX, destacaram-se também de forma tão significativa quanto Müller nesse empreendimento, a partir de 1877, os professores holandeses Cornelius Petrus Tiele (1830-1902), na Universidade de Leiden e Pierre Daniël Chantepie de *la Saussaye* (1848-1920), na Universidade de Amsterdã, compondo a tríade formadora de pais da CR (USARSKI, 2006; COSTA; STERN, 2017).

Também, pode-se destacar, segundo Greschat (2005, p. 47), inspirado na tese de livre-docência de Joachim Wach, que “desde cedo a Ciência da Religião estabeleceu-se sobre duas bases. Uma delas é a “história da religião”, a outra a “história comparada da religião”, a que alguns preferem chamar “Fenomenologia da Religião” e, outros, “Ciência Sistemática da Religião””.

A história da religião, ainda segundo o autor, aponta para uma abordagem específica, singular, longitudinal ou particular realizado dentro de uma religião, enquanto a história comparada da religião se detém a uma abordagem mais geral, plural e transversal de várias religiões a fim de estudar um traço comum, universal.

De uma forma ou de outra, o Cientista das Religiões está envolvido com ambas as abordagens na sua prática acadêmica e profissional, seja ela singular ou plural, pois

O objetivo da Ciência da Religião é fazer um inventário, o mais abrangente possível, de fatos do mundo religioso, um entendimento histórico do surgimento e desenvolvimento de religiões particulares, uma identificação e seus contatos mútuos, e a investigação de suas inter-relações com outras áreas da vida. A partir de um estudo de fenômenos religiosos concretos, o material é exposto a análise comparada. Isso leva ao entendimento das semelhanças e diferenças de religiões singulares a respeito de suas formas, conteúdos e práticas. O reconhecimento de traços comuns do cientista da religião permite deduzir elementos que caracterizam a religião em geral, ou seja, como um fenômeno antropológico universal (USARSKI, 2006, p. 126-127).

A forma como lidar com esses fenômenos permite a abordagem das religiões nos diferentes espaços, inclusive os públicos, pois ao analisar as religiões como um fenômeno antropológico universal, ao mesmo tempo busca responder demandas específicas que nenhuma disciplina específica pode oferecer, em função da sua dupla estrutura em estudos históricos e sistemáticos das religiões (USARSKI, 2013, p. 52).

Nesse aspecto, “o *status* institucional da disciplina é, em parte, fruto de uma demanda pública no sentido da relevância prático-social da disciplina que, por sua vez, sanciona o apoio político e material da disciplina por órgãos públicos” (USARSKI, 2013, p. 51).

Essas demandas podem ser reconhecidas em diferentes setores e instituições públicas e privadas, pois como relatei acima, “quem escapa da religião?”

Devidos a vários fatores que mudaram profundamente as relações e comportamentos humanos nesses últimos dois séculos de Ciências Humanas, a necessidade e urgência na atuação frente aos

desafios e obstáculos que emergem a todo tempo, a demanda religiosa continua se destacado.

Questões bioéticas, de gênero, étnico-racial, de diversidade sexual, ambiental, econômica, política, entre outras, estão fortemente ligadas às religiões, especialmente quando chega à educação e a escola, sendo o primeiro visto como um campo de definição e conflitos de políticas pelo Estado, legislador e responsável pela mesma, e o segundo como o espaço de materialização e aplicação do que foi definido, normatizado, organizado, determinado pelo primeiro.

Nesses termos, a CR tem se destacado no Brasil com experiências de licenciaturas em CRE que habilitam profissionalmente professores para ministrarem o ER, nos mesmos termos legais previstos para as outras áreas/componentes curriculares da EB, produzindo ganhos significativos para a educação e a escola.

Recentemente, também se busca estabelecer discussões epistemológicas sobre o caráter mais prático ou aplicado da CR no Brasil, algo que vai se iniciar nesta década, principalmente com a publicação do “Compêndio de Ciência da Religião” (USARSKI; PASSOS et al., 2013).

Dessa forma, abaixo se busca discutir brevemente sobre esse caráter prático e aplicado da CR, relacionando com o contexto educacional, considerando as contribuições das licenciaturas em CR, que produzem um cenário favorável para o estudo sobre religiões nas escolas.

2. CIÊNCIA DA RELIGIÃO APLICADA AO ENSINO RELIGIOSO

A Ciência Prática Religião (CPR) ou ainda para outros: Ciência da Religião “Engajada” ou Ciência da Religião “Aplicada” (CRA) já era algo que permeava o pensamento de Max Müller e de outros estudiosos das religiões que, ao mesmo tempo em que rejeitavam esse desdobramento da CRE, defendiam que ele deveria ser executado por outros especialistas também das religiões (TWORUSCHKA, 2013).

De qualquer forma, esse desdobramento interno da disciplina, outrora constatado Müller vai ganhando corpo teórico-metodológico e

atualmente tem como seu principal representante o professor Emérito do Departamento de CR da Universidade de Jena, na Alemanha, Udo Tworuschka (1949-).

Tworuschka (2013, p. 578) prefere utilizar o termo CPR para a distinção característica da ciência iluminista em “pura” e “aplicada”, ou seja, “a ciência pura é caracterizada pelo seu interesse exclusivo no conhecimento, ao passo que as ciências aplicadas estão interessadas em desenvolver normas, modelos e procedimentos para uma “prática baseada na ciência””.

Dessa forma, a CPR ou CRA, termo que prefiro utilizar no texto, “se refere a um modelo de Ciência da Religião ilimitado, inter e transdisciplinar, que incentiva e promove uma ação orientada, crítica, comunicativa, político-social da Ciência da Religião” (TWORUSCHKA, 2013, p. 579).

Além disso, segundo o autor, a CPR “direciona a atenção do pesquisador para a percepção de indivíduos religiosos e seus modos específicos de percepção, bem como para a percepção de diversas religiões vivas no “mundo vivo”” [...], num constante aprendizado comunicativo, permitindo o diálogo entre diferentes experiências religiosas e, conseqüentemente, a compreensão de horizontes diferenciados.

Para isso, dialoga epistemologicamente com outras disciplinas das Ciências Humanas (Psicologia, Sociologia, História, Fenomenologia, Educação, Antropologia, Política, Geografia, Artes, Filosofia, Etnometodologia, entre outras), não somente, como outros campos de estudos, tendo em vista a sua aplicabilidade em “realidades presentes e problemáticas”; da qual intermedia processos diplomáticos e humanitários, no sentido de contribuir com realidades futuras melhores.

Em suma, para Tworuschka (2013, p. 579), a CPR como nova disciplina da CR “são entre outras coisas pacificadores, humanizadores e conciliadores” que promovem ações úteis e utilizáveis respaldadas cientificamente e aplicadas a realidades diferenciadas, tornando-as mais viável e justificável para a sobrevivência humana”.

Dessa forma, a CPR vai se constituindo no espaço acadêmico, contando para isso, segundo o autor, com as contribuições teóricas de Gus-

tav Mensching (1901-1978), Hans-Joachim Klimkeit (1939-1999), Mircea Eliade (1907-1986) e Wilfred Cantwell Smith (1916-2000).

Segundo Tworuschka, esses estudiosos contribuíram de várias formas para a CPR, mesmo que alguns estivessem motivados religiosamente em seus trabalhos científicos, como Mensching e Eliade, por exemplo, quando “ambos tinham uma mensagem e desejavam mudar seus destinatários/receptores/beneficiários existencialmente por meio de seus trabalhos científicos religiosos” (TWORUSCHKA, 2013, p. 580).

Apesar disso, Mensching e Eliade contribuíram para a CPR de diversas formas, destacando através de seus estudos comparativos das religiões resultados práticos e aplicabilidade em termos de diálogo, tolerância e valores culturais, principalmente.

Mensching ganhou notoriedade na CPR, principalmente devido aos estudos das suas obras por seu discípulo e sucessor Klimkeit. Suas principais obras foram *Toleranz und Wahrheit in der Religion* (1955), *Der Irrtum in der Religion* (1969), *Gut und Böse im Glauben der Völker* (1941), assumiram a perspectiva prática da Religião Comparada, destacando a tolerância, crítica e ética nas religiões, respectivamente (TWORUSCHKA, 2013).

Eliade, segundo o autor (p. 582), desenvolveu um programa de estudos aplicados com base em um “novo humanismo”, uma “hermenêutica criativa” ou uma “hermenêutica total”, buscando decifrar e explicar o sentido da experiência do sagrado em diferentes tradições religiosas, especialmente as não europeias, como elemento educacional e unificador de valores culturais culminando no “novo humanismo global”.

Wilfred Cantwell Smith, ainda segundo Tworuschka (2013), reforça declaradamente que um dos objetivos centrais da CR que é o diálogo intercultural. Esse diálogo não pode ser mais impessoal, ou seja, de alguém ou sobre alguém, mas de alguém que observa, estuda, escuta, aprende e que fala com/sobre/para o outro de forma recíproca e respeitosa, demonstrando a aplicabilidade dessa disciplina, especialmente nos espaços escolares, pois

a Ciência da Religião pode desempenhar um papel educacional eminentemente em diálogo e, portanto, tem uma tarefa prática: educar os estudantes que podem realizar o papel de intermediários e intérpretes entre duas tradições religiosas. Isso vale, até mesmo, para as instituições onde a Ciência da Religião é lecionada (TWORUSCHKA, 2013, p. 582).

A esse aspecto educacional, singular no mundo hodierno, vem ocorrendo no Brasil desde a década de 90 do século passado, com as “Licenciaturas em CR”, pois não temos conhecimento dessa experiência em outros lugares.

As licenciaturas em CR, em tese, são criadas com o objetivo de atender as demandas educacionais atuais do ER, pois até então as experiências praticadas nas escolas (confessional e interconfessional) eram incompatíveis com a laicidade do Estado e conseqüentemente, implicadores dos princípios constitucionais.

A essa compreensão, que aproxima CR e ER, só foi possível mediante a mobilização política de movimentos ligados ou não a religião e ao seu possível estudo na escola, ainda fortemente marcado por disputas e interesses de vários lados (SANTOS, 2017).

Mas o grande salto da CR como ciência de referência a ser aplicada como ER nas escolas públicas só viera mesmo a acontecer nesse milênio, após alguns anos de licenciatura e muitos de pós-graduação, a ciência pura (CR) e aplicada (CPR ou CRA) da religião passam a ser compreendidas e defendidas epistemologicamente nos espaços acadêmicos e educacionais:

É somente a partir da década de 1990 que se retoma a perspectiva de área de formação docente de ER é Ciência da Religião. A consolidação dessa concepção dá-se a partir de 2006, no 9º Seminário Nacional de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, realizado pelo FONAPER em parceria com a PUCSP (PIEPER, 2017, p. 136).

Do referido Seminário, a primeira obra que reuniu várias conferências proferidas no evento, além de pesquisas sobre a CR, formação docente e ER foi *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*, organizado por Luzia Sena (2006).

Também podemos destacar as obras *Ensino religioso: construção de uma proposta* (2007), de João Décio Passos e *Religião & educação: da ciência da religião ao ensino religioso* (2010), de Afonso Maria Ligorio Soares, onde ambos confirmaram que a CR é a disciplina acadêmica que assegura base epistemológica para a formação desses professores e a sua aplicação o ER nas escolas públicas, rompendo assim com velhas práticas e modelos que colocavam em evidência a laicidade do Estado. Logo,

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

Essas definições constatadas nas produções teórico-metodológicas, por um lado tem provocado ressonâncias positivas na educação. Um grande exemplo disso foi à aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em 15/12/2017, pelo Ministério da Educação (MEC) e a referência a CR, não somente, como área de conhecimento notável para a prática do ER (BRASIL, 2017a, p. 434); enquanto por outro lado, no Brasil essa disciplina acadêmica e sua aplicação não vêm produzindo os resultados esperados como se observa no cenário internacional.

As implicações perpassam todos os espaços de atuação da CR e podem ser traduzidos de diversas formas, assim pontuadas por alguns trabalhos, que apontam certo desconhecimento, apropriação e discussão teórico-metodológica da própria disciplina, especialmente no contexto internacional; a quase ausência de professores formadores com gradua-

ção em CR (COSTA; STERN, 2017), o que possibilita, por exemplo, o forte caráter teológico identificado em pesquisas e avaliações de alguns cursos de graduação e pós-graduação, por exemplo, (SANTOS, 2014).

Nesses termos, é preciso dispensar esforços no sentido de se conhecer melhor a história dessa área de conhecimento, apropriando-se dos seus aportes epistemológicos próprios desenvolvidos na sua estrutura interna em estudos histórico e sistemático, e não mais buscar na Teologia e nas subdisciplinas de outras áreas, pois o que temos observado é a dispersão ou diluição do estudo sobre religiões, implicando assim, na ausência de identidade e na falta de reconhecimento científico dessa disciplina no país.

3. ENSINO RELIGIOSO COM BASE NA CIÊNCIA DA RELIGIÃO

O diálogo estabelecido entre CR e CPR ou como preferimos chamar no Brasil de CRA à Educação torna possível e se refere ao próprio ER, que desde a última alteração (Lei nº 9.475/1997) no art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assumiu no dispositivo legal a compreensão de área de conhecimento (BRASIL, 1998; 2010a; 2010b), e que com a aprovação do ER na BNCC (BRASIL, 2017a) espera-se a definição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) se o mesmo receberá o tratamento de área de conhecimento ou de componente curricular das Ciências Humanas (BRASIL, 2017a; BRASIL, 2017b).

Essa definição ainda em suspensão pelo CNE ao ER na BNCC evidencia a distância entre CR e CRA ou CPR que traduz a velha separação da ciência iluminista entre ciência pura e prática/aplicada, o que dificulta ainda mais a publicação de uma Diretriz Curricular Nacional para a Formação de Professores de ER, embora já sejam realidade as licenciaturas em CR em vários Estados brasileiros.

Entre nós, licenciados em CR no Brasil não há hesitações de que a CR seja a área de conhecimento das Ciências Humanas que assegura o ER como componente curricular na Educação Básica, algo que ainda pode se prolongar para ser reconhecido pelo MEC/CNE caso persista

a distância entre as esferas da produção e da aplicação desses conhecimentos por essa disciplina autônoma.

Mas, apesar disso, um grande passo foi dado com a aprovação do ER na BNCC, assim compreendida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017a, p. 7), orientada nos princípios éticos, políticos e estéticos que objetivam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 1996).

Para isso, a BNCC estabeleceu seu foco no desenvolvimento de competências gerais e específicas para cada área/componente curricular, somado ao compromisso com a educação integral e ao pacto de cooperação para igualdade, diversidade e equidade entre os entes federados, visando, dessa forma, uma educação em direitos humanos, aliada a justiça social e a preservação ambiental.

Nesse sentido, o ER é parte integrante desse processo e possui os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideais, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2017a, p. 434).

É bom ressaltar um aspecto já anunciado e que às vezes não aparece nas discussões educacionais sobre o ER, quem é o profissional devidamente habilitado para desenvolver as competências específicas propostas para esse componente curricular.

Esse profissional, comprometido com uma educação social e laica não é mais um representante de uma confissão religiosa, nem aquele que foge aos requisitos previstos para os profissionais da educação previstos no art. 62 da LDB (BRASIL, 1996). Ele é o Cientista das Religiões, um profissional legalmente licenciado em CR, como formação teórico-metodológica e pedagógica (SANTOS; SEIBT, 2014; SANTOS, 2014).

Esse profissional, durante a sua formação inicial em CR e não em Teologia, um especialista da sua própria confissão, é orientado de forma não normativa ao estudo histórico e sistemático das religiões empiricamente, o que não exclui espiritualidades, filosofias de vida seculares ou não, considerando suas diferentes manifestações e contextos socioculturais, assim como seus efeitos produzidos. Nesse processo, o cientista das religiões não toma partido, pois adota o ideal da neutralidade, sem questionar a “verdade” ou “qualidade” das religiões (USARSKI, 2006).

Dessa forma, o licenciado em CR é o profissional devidamente qualificado para isso, que viabiliza a CRA ou CPR na escola, através do ER, que conforme consta na BNCC possui as seguintes competências específicas:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/ movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios;
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão do valor da vida;
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver;

5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente;
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura da paz (BRASIL, 2017a, p. 434).

Essas competências mobilizam conhecimentos concretos *sobre as religiões* e não *para as religiões* que precisam ser previamente adequados ao nível cognitivo dos alunos e resultem em práticas e atitudes socioemocionais para “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 8).

E com certeza as religiões demandam essa necessidade e o Estado quando assegura a permanência desse profissional na educação, contribui socialmente para isso, tendo em vista os casos de intolerância religiosa, conflitos religiosos e posturas discriminatórias produzidas historicamente e que vem sendo retroalimentadas em vários espaços públicos.

Dessa forma, muitas são as experiências desses profissionais nessas duas décadas de licenciatura no Pará e quem vem impactando os espaços escolares de diversas formas, como as desenvolvidas por Santos e Maciel (2009; 2013), Santos (2010; 2012), que me permito relatar agora, da minha própria experiência profissional que orientei e desenvolvi em parceria com a professora Maria do Carmo P. Maciel no município de Salvaterra na ilha de Marajó/Pará.

“A caminho da multiculturalidade: ensino religioso na ilha do Marajó” (MACIEL; SANTOS, 2009) foi o pontapé inicial que trouxe para escola e para a educação local a discussão da diversidade cultural religiosa local, publicado na Revista de Ensino Religioso Diálogo, que recentemente não mais se identifica assim.

Com objetivo de mostrar o respeito, diálogo e a tolerância religiosa entre as diferentes religiões, a atividade desenvolvida para o desfile do “Dia 07 de Setembro” contou com a participação de vários líderes reli-

giosos, alguns com seus respectivos grupos, como Católicos, Adventistas, Tambor de Mina e que ajudaram na caracterização dos alunos em suas respectivas tradições e no ritual simbólico:

O momento foi muito significativo e emocionante para os alunos que testemunharam uma educação pautada no respeito à diversidade religiosa. Após o ritual da troca de fitas, os líderes religiosos deram-se as mãos e ergueram os braços, de frente para as autoridades municipais e a comunidade que assistia, em um ato público e solene de respeito, diálogo e convivência religiosa. O gesto causou lágrimas e aplausos da maioria (MACIEL; SANTOS, 2009, p. 36).

Os resultados alcançados com a atividade foram impactantes para vida dos alunos e para comunidade local, pois o momento foi marcado por muitas lágrimas, mas por outro se iniciava uma batalha contra essa abordagem, contra “os diferentes”.

Na escola se percebia que o sucesso da atividade afetava negativamente outros, mas os alunos queriam mais. Isso nos motivou bastante, daí pensei em abordar um aspecto daquela realidade que ficava latente na vida deles: a ausência do conhecimento da história e cultura afro-indígena local, agora como professor dessas turmas e não mais como orientador e executor como no primeiro relato.

O Projeto “Semana da Consciência Negra” buscou oportunizar aos alunos, não somente esses conhecimentos, mas integra-los a sua vida de forma significativa, como parte do seu cotidiano, da sua história e da sua própria cultura local, outrora negada, escamoteada.

Como “destaca” sobre o que “mais foi significativo” para “uma das alunas” que participaram ao final das atividades:

Aprender sobre o modo de viver a religião, porque nós que moramos no centro, não temos ideia da vida dele (Zumbi) e depois desse trabalho nós tivemos oportunidades de ver e aprender. Até então eu não sabia quem era Zumbi dos Palmares.

A cultura, o modo de conviver, sem diferenças. Mas o mais difícil foi passar pelo preconceito dos outros e ver que antes desse trabalho nós éramos assim, preconceituosos. Para termos consciência disso foi preciso perceber que nem tudo é um mar de rosas.

Os quilombolas sofrem com a invasão das cercas. Algumas pessoas dão apoio, mas outras nos desestimulam. Na hora da fama, dizem que o trabalho foi maravilhoso, mas quando é para jogar a primeira pedra, são os primeiros. Fico revoltada porque sabem que nós não somos mais aqueles alunos calados (SANTOS, 2010, p. 63).

“Da resistência à consciência” (SANTOS, 2010) foi o título do trabalho continuado e severamente perseguido diante da autonomia crítica e cidadã manifestada pelos alunos:

Após a *Semana da Consciência Negra*, os alunos tornaram-se mais audaciosos em reivindicar respeito e apoio à cultura e à religião do negro dentro e fora da escola. Em 22 de março, Dia Mundial da Água, fizeram uma passeata pacífica pela cidade, lembrando também do dia 21 de março, Dia Internacional Contra a Discriminação Racial e dia 18, Dia dos Cultos Afro-brasileiros, no Pará (SANTOS, 2010, p. 62).

A abordagem das religiões afro-indígenas, apresentadas através de danças com indumentárias e oferendas produzidas pelos próprios alunos em grande parte na escola com a ajuda de uma “mãe de santo” provocaram sentimentos e atitudes que somente os fortaleciam e os incentivavam a lutar ainda mais contra a abolição da educação (SANTOS, 2012), pois

No dia 13 de maio, Dia Nacional da Luta Contra o Racismo, a turma não obteve a permissão que esperava para o evento que havia programado na escola, o que levou os alunos a, dias depois, organizarem uma greve seguindo rumo à Secretaria de Educação, ao Fórum e a Câmara Municipal exigindo

liberdade de conhecimento em um estado laico e um país que acumula a maior população negra do mundo, fora da África (SANTOS, 2010, p. 62-63).

A postura política empreendida pelos alunos contra a discriminação racial e a intolerância religiosa mobilizou várias autoridades na cidade, que infelizmente se calaram diante da situação, evidenciando interesses políticos ou eram contrários à abordagem da história e cultura afro-indígena na escola.

A educação e a escola pública deveriam ser instituições laicas centrais para a inclusão social e o desenvolvimento humano saudável, desde que estejam alicerçadas nos princípios constitucionais, que asseguram as mesmas oportunidades, a igualdade no tratamento, às liberdades individuais e o direito de aprender com responsabilidade.

Mas o que observamos no país é que a educação e a escola pública acabam ficando refém dos interesses e ideologias daqueles que as administram politicamente, articulados com seus grupos, ditam e transformam esses espaços numa espécie de “propriedades particulares”.

Essas experiências, posteriormente, levaram-me a produzir mais reflexões sobre esses dois trabalhos, sendo o primeiro: “*Gangas zumbas do Marajó: resistência e luta pela abolição da educação*” (SANTOS, 2012), que destaca o protagonismo dos alunos na promoção de uma educação antirracista e *Uma história de combate ao racismo no Marajó* (MACIEL; SANTOS, 2013), que descreve a trajetória do projeto, migração e continuidade na rede estadual de ensino.

Essa migração se deu com a nossa demissão em 2009 (MACIEL; SANTOS, 2013), o que mobilizou a mídia local, espalhando para outros lugares, resultando numa audiência e ação junto ao Ministério Público do Estado do Pará (MPE) no mesmo ano, onde a discussão sobre a intolerância religiosa reuniu dezenas de líderes, professores, pesquisadores, sociedade em geral e o movimento negro em Belém.

Ainda sobre isso, no ano seguinte (2010) fui contratado na rede estadual e apresentei o projeto à escola, sendo muito bem acolhido pelo professor de História.

O projeto, inicialmente nomeado de “Semana da Consciência Negra” passou a ser chamado “Semana de Combate ao Racismo”.

Realizamos com sucesso nos anos de 2010 e 2011, quando repentinamente fui demitido novamente.

Mas apesar disso, o referido professor deu continuidade até que veio o reconhecimento nacional ocorrido em 2015, sendo o projeto selecionado no 7º Prêmio Educar para Igualdade Racial e Gênero: experiência de promoção da igualdade étnico-racial em ambiente escolar, pela execução do projeto “Semana Integrada de Combate ao Racismo”, recebendo a premiação na categoria “Professor de Educação Escolar Quilombola” pelo Centro de Estudos de Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não mais me prolongando, o legado social promovido pelo cientista das religiões na educação e na escola, que tem o ER, principalmente, como seu campo de atuação profissional, pelo pouco apresentado, esse profissional pode ser muito bem inserido e aproveitado na educação de uma forma mais ampla.

Esses trabalhos e projetos educacionais demonstram a centralidade que a CRA assume na escola pelo seu carro chefe, o ER, que é um componente curricular que promove impacto social na escola.

Esse impacto, pelo que foi apresentado só pode ser assegurado quando se observa os dispositivos legais que exigem a formação devida na área de atuação profissional. Nesse sentido, é constatado isso em nível nacional, mesmo que em poucos Estados, que a CR como área de conhecimento dispõe de epistemologias próprias que atendem o estudo cientificamente sobre religiões nas escolas públicas.

As religiões como objeto dessa disciplina acadêmica não são um dado estranho nem ausente na realidade como um todo, pelo contrário, ainda continuam ocupando espaço privilegiado em toda e quaisquer elaborações humanas.

Dessa forma, compreender essa dinâmica criada pelas religiões é mais do que explicar como as coisas são ou como poderiam ser, é explicar porque as coisas não mudam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Lei nº 9.394*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sancionada em 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 1996.

_____. *Lei nº 9.475*, de 22 de julho de 1997. Brasília, 1997. Publicada no Diário Oficial da União, em 23 de julho de 1997.

_____. *Resolução nº 02*, de 07 de abril de 1998. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 2008. Publicada no D.O.U., de 15/04/1998, Seção I, p. 31.

_____. *Resolução nº 04*, de 13 de julho de 2010. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais a Educação Básica. Brasília, 2010a. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção I, p. 824.

_____. *Resolução nº 07*, de 14 de dezembro de 2010. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, 2010b. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção I, p. 34.

_____. *Parecer CNE/CP nº 15/2017*. Anexo: base nacional curricular comum: base é base. Brasília: MEC, 2017a. Parecer homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U., de 21/12/2017, Seção I, p. 146.

_____. *Resolução nº 2*, de 22 de dezembro de 2017b. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui e orienta a implantação da BNCC. Brasília: MEC, 2017b. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 2017, Seção I, p. 146.

COSTA, M. O.; STERN, F. L. *Metodologias desenvolvidas pela genealogia intelectual da ciência da religião*. In: *Sacrilegens – Revista dos alunos do programa de pós-graduação em ciência da religião – UFJE*, v. 14, n. 1, p. 70-89, jan.-jun./2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2017/12/14-1-6.pdf>. Acesso 12 de 2017.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2005.

JUNQUEIRA, S. R. A. *Ciência da religião aplicada ao ensino religioso*. In: PASSOS, J. D.; USARSKI, F. (org.). *Compêndio de ciência da religião*. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013, p. 615-626.

MACIEL, M. C.; SANTOS, R. O. *A caminho da multiculturalidade: ensino religioso na ilha do Marajó*. In: *Diálogo: revista de ensino religioso*, nº 54, maio/julho 2009, p. 32-37.

_____. *Uma história de combate ao racismo no Marajó*. In: MARANHÃO Fº, E. M. A. (org.). 1º Simpósio Sudeste da ABHR: 1º Simpósio Internacional da ABHR: diversidades e (in)tolerâncias religiosas. Anais. Universidade de São Paulo, 29 a 31/10/2013. Disponível em: <http://www.abhr.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Anais-simp%C3%B3sio-da-ABHR-Sudeste.pdf>. Acesso em 12 de 2017, p. 860-876.

PASSOS, J. D. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PIEPER, F. *Ciência(s) da(s) religião(ões)*. In: BRANDENBURG, L. E.; JUNQUEIRA, S. R. A.; KLEIN, R. (orgs.). *Compêndio de ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 131-139.

SANTOS, R. O. *Da resistência à consciência*. In: *Diálogo: revista de ensino religioso*, nº 58, maio/julho 2010, p. 60-63.

_____. *Gangas zumbas do Marajó: resistência e luta pela abolição da educação*. In: *Anais dos Simpósios da ABHR*, vol. 13 (2012). Disponível em: <http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/637>. Acesso em 12 de 2017.

_____. *Movimento institucional das pessoas favoráveis e contrárias ao ensino religioso*. In: BRANDENBURG, L. E.; JUNQUEIRA, S. R. A.; KLEIN, R. (orgs.). *Compêndio de ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 50-62.

SENA, L. (orga.). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SOARES, A. M. L. *Religião & educação: da ciência da religião ao ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010.

TOWORUSCHKA, U. *Ciência prática da religião*. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (orgs.). *Compêndio de ciência da religião*. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013, p. 577-588.

USARSKI, F. *Constituintes da ciência da religião: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma*. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. *História da ciência da religião*. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (org.). *Compêndio de ciência da religião*. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013, p. 51-61.

ENSINO RELIGIOSO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

ELAINE COSTA HONORATO²

A Base Nacional Comum Curricular apresenta o Ensino Religioso como uma disciplina que ao longo da história da educação brasileira assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente fundamentada em um modelo confessional ou interconfessional. Diante desse marco histórico, com viés confessional e interconfessional, Honorato (2015) acredita que o panorama histórico do Ensino Religioso no Brasil, bem como sua organização legislativa, faz com que hoje assistimos a polêmica que o Ensino Religioso carrega no campo educacional:

O tema Ensino Religioso é um assunto que envolve práticas culturais, as quais têm por base as raízes ideológicas que foram construídas ao longo do tempo, e isso envolve o processo de colonização e de transposição cultural estabelecido entre os povos. A implantação da cultura religiosa no Brasil seguiu os mesmos princípios ideológicos de deslocamento cultural, uma vez que os portugueses implantaram uma cultura religiosa com objetivo de estabelecer a sua forma de pensar o mundo, subjulgando a cultura que fora construída pelos índios antes do processo de colonização. (p.11)

2. Doutoranda em Ciência da Religião pela PUC-SP. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (UFAC). E-mail: elainehonoratocap@hotmail.com

De acordo com Honorato (2015), somente com o passar dos anos que alguns questionamentos sobre a prática de Ensino Religioso foram surgindo, trazendo assim reflexões que serviram como base para compreender o multiculturalismo religioso. A conscientização sobre a diversidade cultural mudou a forma de pensar da concepção religiosa e o Brasil foi compreendido como um país laico. Na BNCC, essa mudança sobre a reflexão da aplicabilidade do Ensino Religioso também é mencionada e apresentada, a partir da década de 1980, com as transformações socioculturais que resultaram em provocar mudanças paradigmáticas no campo educacional, se estendendo ao Ensino Religioso.

Honorato (2015) chama a atenção para a laicidade no Brasil, mostrando que, embora o Brasil seja compreendido como país laico, e desenvolve uma conscientização sobre as diversidades culturais, alguns segmentos sociais não conseguem compreender as diversidades religiosas e, desse modo, tentam implantar a sua convicção religiosa como única e verdadeira. Esse contexto pode se estender no campo educacional, especificamente na sala de aula, tendo em vista que esse espaço funciona como centro difusor de conhecimento e das ideologias que podem influenciar a forma de pensar do educando.

A aplicação do Ensino Religioso na rede pública é regida pela Lei Federal 9.475/97, que prescreve o respeito à pluralidade religiosa, própria de um país multiétnico como o Brasil. Além de estabelecer a pluralidade religiosa como parâmetro para a produção de conteúdo no Ensino Religioso, a lei supracitada determina que a disciplina seja componente curricular facultativo para o estudante, a ser ministrada nos horários normais das escolas do Ensino Fundamental.

A aplicação da disciplina nos parâmetros apresentados acima tem causado uma série de debates acadêmicos, especificamente no que concerne aos tipos de conteúdo e à qualificação docente. Um dos problemas relacionados à área de conhecimento do Ensino Religioso concentra-se na prática da aplicabilidade dos conteúdos que são abordados em sala de aula e na preocupação de uma ideologia que pode

ser construída pela cultura individual do professor, podendo influenciar na formação das convicções religiosas dos educandos, causando assim um descumprimento da legislação prescrita sobre o respeito a diversidade cultural-religiosa do nosso país.

Pensando nas consequências de um Ensino Religioso baseado num modelo confessional, a BNCC se apresenta como uma proposta distinta da confessionalidade, considerando a normatização. Desta forma, a BNCC prescreve que o Ensino Religioso deve ter como objetivo:

1. Proporcionar a aprendizagem dos conteúdos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
2. Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
3. Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares da vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a constituição federal;
4. Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos de cidadania.

Além dos objetivos descritos acima, a BNCC descreve que o *conhecimento religioso* é o objeto da área Ensino Religioso, sendo produzido no âmbito das diferentes áreas de conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, destacando as “Ciências das Religiões” (no plural). No caso, essas ciências buscam investigar as manifestações dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades a partir de pressupostos éticos e científicos.

De acordo com a BNCC, as competências específicas do Ensino Religioso se fundamentam em:

1. Aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Para o desenvolvimento da disciplina Ensino Religioso, a BNCC apresenta como norte para aplicabilidade de conteúdo algumas unidades temáticas:

1. Unidade Temática: *Alteridade*, sugerido para se trabalhar ao longo do Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais. Nesta unidade, o objetivo central é propor ao estudante o reconhecimento e a valorização o caráter singular e diverso do homem por meio da identidade e do respeito às semelhanças e diferenças, bem como a compreensão dos símbolos e seus significados, partindo entre a relação imanência e transcendência.
2. Unidade Temática: *Manifestações Religiosas*, nesta temática, pretende-se fazer com que o educando conheça, valorize o respeito às diferentes experiências e manifestações religiosas.

3. Unidade Temática: *Crenças Religiosas e Filosofia de Vida*, nesta unidade o educando terá a oportunidade de se relacionar com as diferentes tradições, movimentações religiosas e filosóficas de vida que se estendem aos mitos, manifestações de fé, doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos.

Diante dos objetivos, competências e conteúdos sugeridos como norteadores de um material didático para a aplicabilidade do Ensino Religioso em sala de aula, é possível destacar que existe na BNCC um currículo prescrito que atende uma diversidade cultural religiosa no ambiente escolar, e que de fato houve uma adaptação dos conteúdos e uma proposta de Ensino Religioso que esteja direcionada para discutir, refletir e analisar questões importantes para o conhecimento e a prática do respeito à diversidade religiosa presente em nossa sociedade. Entretanto, destaca-se, que para trabalhar a proposta direcionada pela Base é preciso se ter uma formação de competência, uma formação em que o educador seja preparado para atender às especificidades dos conteúdos que devem ser abordados em sala de aula, caso contrário, vivenciaremos uma derrota didática em que o docente pode se entregar a um modelo confessional de ensino.

Desta forma, levanta-se o seguinte questionamento: Qual é a formação mais adequada para a aplicabilidade dos conteúdos sugeridos pela base? Esse questionamento é levantado devido à forma que a BNCC prescreve o direcionamento do conhecimento religioso, sendo produzido no âmbito das diferentes áreas de conhecimento científico, incluindo assim as Ciências Humanas e Sociais destacando um conhecimento da(s) Ciência(s) da(s) Religião(s). Neste sentido, compreende-se que o fenômeno religioso pode e deve ser visto e estudado por todas essas esferas, uma vez que o Ensino Religioso acompanha essas ciências em suas particularidades, pois a religião é um fenômeno presente em nossa sociedade. Entretanto, cada área enxerga a religião destacando sua par-

ticularidade e os conteúdos abordados em sala de aula prescrito pela BNCC exigem um preparo específico. No caso, a religião deve ser ministrada a partir do conhecimento científico-cultural plural e diversificado das religiões. Para isso, destaca-se e defende-se uma formação específica em Ciência da Religião.

De acordo com Cortella (2007), o Ensino Religioso deve ser enxergado como algo sério. Para ele, existe muitas pessoas envolvidas ou não com práticas religiosas que trata essa ação de ensinar com desdém ou com amadorismo que beira a inconsciência. O autor destaca ainda a importância de uma formação específica para atender o que de fato deve ser ministrado nas aulas de Ensino Religioso, essa especificidade defendida por Cortella é na formação em Ciência da Religião.

É na condição de formadora específica que entra a urgente consolidação da graduação em Ciência da Religião, com uma licenciatura dentro dela que dê conta da responsabilidade social que tal ensino demanda, evitando-se o proselitismo e a doutrinação, garantindo-se a democracia e o multiculturalismo. (p.20)

Para a aplicabilidade prescrita na Base Nacional, entende-se que o docente formado em Ciência da Religião é o profissional mais adequado para atender o currículo do Ensino Religioso fundamentado nas diretrizes da base, uma vez que sua formação acadêmica é específica e direcionada aos conteúdos prescritos do documento. Neste sentido, Costa (2015) destaca dois princípios que devem nortear o trabalho docente na educação básica em relação ao Ensino Religioso:

O objeto de estudo do Ensino Religioso é o fenômeno Religioso, como cultura. Assim, o objetivo é estudar a produção cultural religiosa na perspectiva laica, escolarizada, e fundamental na Ciência da Religião e em outras áreas acadêmicas. Dois princípios devem nortear o trabalho docente na Educação Básica: a interdisciplinaridade e o estudo não normativo das

religiões, evitando qualquer juízo de valor pessoal como opiniões sobre “verdades” religiosas (p. 56).

De acordo com Costa (2015) é preciso que o docente tenha um distanciamento entre sua prática docente para com aquilo que ele tem de verdade religiosa em sua vida, e siga com o propósito de levar o aluno ao autoconhecimento e a conscientização, respeito e conhecimento cultural e aos valores alheios. Sob essa perspectiva, defende-se a proposta de uma formação específica em Ciência da Religião, uma vez que seria coerente reconhecer o mérito dessa formação acadêmica.

Segundo Soares (2009), sobre a aplicabilidade do Ensino Religioso nas escolas públicas, o autor destaca como tarefa inadiável o investimento no apoio aos docentes que trabalham com essa área de conhecimento.

Nesse sentido, já começamos a ver no Brasil o surgimento de cursos que se propõem a formar cientistas da religião habilitados ao ER. Cursos com tal projeto deverão contar entre seus principais objetivos ao menos os seguintes: proporcionar aos docentes o conhecimento dos elementos básicos do fenômeno religioso a partir da experiência dos alunos; expor e analisar o papel das tradições religiosas na sociedade e na cultura; contribuir com a compreensão das diferenças e semelhanças entre as tradições religiosas; refletir sobre a relação entre os valores éticos e práticas morais com as matrizes religiosas presentes na sociedade e na cultura; apresentar a religião como uma referência de sentido para a existência dos educandos e como um fator condicionante para sua postura social e política; elucidar a problemática metodológica, curricular e legal do ER; e, finalmente, explicitar os processos de constituição, identificação e interação das denominações religiosas em seus diferentes contextos. (p.2, 3)

Os objetivos apresentados por Soares (2009), vão ao encontro de algumas propostas presentes na BNCC como o trabalho que busca ressaltar as diferenças e semelhanças entre as tradições religiosas, con-

forme visto nas unidades temáticas “manifestações religiosas e crenças religiosas” e “filosofia de vida”. Porém, Soares menciona um assunto de muita relevância para o direcionamento dessas disciplinas no caso a formação específica para o desenvolvimento dos conteúdos apresentados.

Para Rodrigues (2013), a disciplina de Ensino Religioso deve ser oferecida por especialistas com formação na área de Ciência da Religião. Diante da colocação de Rodrigues (2013), é possível perceber que a aplicabilidade do Ensino Religioso por meio da Ciência da Religião, além de ser uma área que atenderia a realidade presente no ambiente escolar, traz particularidades metodológicas que exigem uma formação específica, e essa formação resulta no conhecimento e no respeito as religiosidades. Caso contrário, corremos riscos de encontrarmos proselitismo e autoritarismo religioso nas escolas públicas.

Desta forma entende-se que os conteúdos apresentados na BNCC, ainda que sejam abrangentes e não colocando a Ciência da Religião como área de conhecimento, destacam-se na relevância de se ter o Ensino Religioso presente na BNCC, bem como a importância de se ter uma formação específica para a qualidade do Ensino Religioso e a ministração dos conteúdos apresentados na base.

Assim, far-se-ia presente um ensino religioso pluralista sem exclusão, em uma perspectiva em que os valores religiosos são voltados ao interesse coletivo, à ajuda na construção da convivência humana, em um espaço onde há reflexão sobre a realidade. Caberia à escola, nesse sentido, assumir sua função acolhedora e seu compromisso de não promover ou aceitar a exclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CORTELLA, M.S. *Educação, Ensino Religioso e formação docente*. Pág. 11 a 20/ Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e ensino religioso em diálogo/ Lúzia Sena (Organizadora) – 2 ed. - São Paulo: Paulinas, 2007.

COSTA, M.O. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: uma proposta fundamentada na Ciência da Religião*. Revista Diálogo edição 79º: Religião e Cultura. Pág. 54 a 58, agosto/setembro de 2015.

HONORATO, E.C. *Ensino Religioso: Concepções e práticas pedagógicas no contexto escolar da escola pública da cidade de Rio Branco*. Dissertação de mestrado – Letras/Linguagem e identidade, Universidade federal do Acre, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC 2ª versão*. Brasília, DF, 2016.

RODRIGUES, Elisa. *Questões epistemológicas do Ensino Religioso: Uma proposta a partir da Ciência da Religião*. Dossiê Educação e Religião, Belo Horizonte, 2013.

SOARES, A.M.L. *Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente*. Revista de Estudos da Religião. São Paulo. p. 1-19. 2009. Disponível em: http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf. Acesso em: 13 mar. 2018.

A RELAÇÃO DO ESTADO LAICO E AS RELIGIÕES: SUBSÍDIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO RELIGIOSO

ROSÂNGELA SIQUEIRA DA SILVA³

“Se a Religião é presença constitutiva das experiências humanas, o Ensino Religioso é parte fundamental da tarefa educativa e, como tal, precisa de robusta base científica, religiosidade consciente, solidez pedagógica e compromisso cidadão”
(Mario Sergio Cortella).

As inter-relações que se estabelecem entre a laicidade do Estado e o pluralismo religioso, característico da sociedade brasileira, estabelecem no campo educacional um lócus privilegiado ao Ensino Religioso como um componente do currículo escolar, o qual deve priorizar reflexões a respeito da diversidade cultural religiosa presente no contexto sócio-histórico-brasileiro.

Nessa perspectiva, o foco da abordagem sobre a diversidade religiosa e a laicidade do contexto nacional, consiste como primordial tarefa da educação, principalmente, no sentido de manter na escola pública o Ensino Religioso como um componente importante para compreen-

3. Doutora em Ciências da Religião pela PUC-GO, pesquisadora da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM); Grupo de pesquisa MYTHOS – Humanidade, Complexidade e Amazônia (UEA/CNPq); Professora na Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Manaus). E-mail: rosaciom@hotmail.com

são dos educandos, no que se refere a leitura adequada das singularidades das tradições e matrizes religiosas da cultura brasileira.

Para tanto, se faz necessário considerar que o Ensino Religioso seja pensado como uma disciplina efetiva do currículo da escola pública, em que a Legislação Nacional determina a proibição de quaisquer formas de proselitismo, devendo assegurar e respeitar a pluralidade religiosa em suas diversas formas de manifestações, tendo como objeto de estudo o Fenômeno Religioso.

Na amplitude desse tema estão envolvidas novas tendências e concepções pedagógicas para o estudo da pluralidade cultural religiosa do Brasil, considerando que essas tendências se ampliam em contextos regionais nas escolas públicas, normalmente, estabelecendo espaços de análises entre dois campos de conhecimento, o científico da Educação e o da Religião.

Ao longo da história da educação brasileira, sobretudo, no que diz respeito ao componente de Ensino Religioso, vinculado ao currículo escolar como parte integrante da formação dos educandos, é preciso ser entendido de norte a sul do Brasil como área da educação que oportuniza ao professor dialogar com os educandos sobre diversidade religiosa, respeito, reconhecimento, acolhida e convivência com as diferenças e diferentes formas de expressões religiosas e não religiosas de indivíduos e grupos.

Para pensar a relação do Estado laico e as religiões no campo da educação, sentiu-se a necessidade de investigar o conceito de laicidade, suas raízes e como ela se efetiva ou não no contexto educacional a partir da proposta do Ensino Religioso no Brasil.

LAICIDADE DO ESTADO FRENTE À PLURALIDADE RELIGIOSA NO BRASIL

Com base em Catroga (2006) a expressão laicidade deriva do termo laico ou leigo. Etimologicamente laico se originou do grego primitivo *laós*, tendo como significado povo ou gente do povo. De *laós* deriva da palavra grega *laikós* de onde surgiu o termo latino *laicus*.

Na língua portuguesa, o termo laico ou leigo exprime uma conceitualização em relação ao religioso. Qualidade de leigo, laical; secular caráter não religioso “por oposição a eclesiástico” faz referência a “atribuições estranhas ao poder eclesiástico” (BUENO, 2000, p. 269).

Suscintamente, o conceito de laico refere-se ao que não é clerical, ao mesmo tempo, abrange a ausência da religião da esfera pública, além disso, implica na neutralidade-imparcialidade do Estado em matéria religiosa. Há que se enfatizar que essa neutralidade-imparcialidade sugere ao Estado tratar com igualdade as religiões (BARBIER, 2005).

Em relação ao conceito de laicidade, frente a outros conceitos muitas vezes postos como próximos ou inseparáveis, se revela independente e até antagônico a outras categorias conceituais.

Para Barbier (2005) a laicidade é um termo que não se confunde com a liberdade religiosa, com o pluralismo e a tolerância. Estas são consequências e resultados da laicidade. Para este autor pode haver liberdade religiosa, pluralismo e tolerância sem que haja laicidade.

O filósofo social italiano Bobbio (1999) nos seus estudos sobre contextos socioculturais diferenciados, caracterizou uma distinção a respeito da laicidade. O autor enfatiza que a laicidade ou espírito laico “[...] no esensímismo una nueva cultura, sino la condición para la convivencia de todas las posibles culturas. La laicidad expresa mas bien um método que um contenido” (BOBBIO, 1999, p. 2).

Conforme o sociólogo e historiador Blancarte (2008), o termo laicidade foi utilizado pela primeira vez no século XIX, no conselho geral de Seine, na França. O referido conselho propôs um voto a favor do ensino laico, não confessional e sem a intervenção e instrução religiosa. Nesse tempo, na França, os preceitos religiosos perdem significação social na educação.

No bojo da educação brasileira, na contemporaneidade, o campo de discussão do Ensino Religioso na Educação Básica, existem questões que se encontram nas fronteiras da ciência, oferecendo uma significativa contribuição à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos

brasileiros por meio da reflexão filosófica, sociológica, antropológica, teológica e plurirreligiosa, articulando saberes e conhecimentos necessários à consciência ética e crítica frente aos problemas e necessidades que afrontam a alteridade e a dignidade das pessoas. Dessa forma, assumo, ainda, a ideia da relevância da laicidade do Estado frente à pluralidade religiosa brasileira.

Com isso, concorda-se com Cechetti (2015, p. 175) ao afirmar que o princípio constitucional da laicidade do país requer uma visão democrática e plural que permita ao campo educacional, o dialogar sobre as diferentes culturas e tradições religiosas.

[...] no momento em que as sociedades contemporâneas, por inúmeras causas e fatores, tornam-se cada vez mais heterogêneas, requer que o Estado trate a todas as culturas, religiões, religiosidades e filosofias de vida em plano de igualdade, considerando-as legítimas em suas práticas, saberes e diferenças.

Considerando ainda, que a relação com uma cultura religiosa só ocorre na maioria das vezes por meio do laço sócio-histórico-familiar, envolvendo as ambivalências e as experiências socioculturais tanto dos educadores, quanto dos educandos no meio sócio educacional.

É imprescindível lembrar que as matrizes religiosas da cultura indígena e da cultura africana, desde muito tempo, se inserem num contexto de perseguição, desvalorização, anulação e menosprezo, escondendo as muitas faces da realidade, das desigualdades étnicas e sociais no plano mais amplo de nossa história cultural.

Portanto, as questões que envolvem as diferentes matrizes religiosas, principalmente, indígenas e africanas são indicadores notáveis de resistência e preservação de uma memória ancestral que enfrenta profundas censuras, preconceitos dentre outras formas de desumanidade e intolerância humana, como consequência natural de uma educação religiosa confessional no qual não há espaço para o outro diferente.

Contrariando essa ideia, a partir da Constituição Federal de 1988, é mencionado a garantia do Ensino Religioso como disciplina nos horários normais das escolas públicas. Até hoje é parte da proposta do Ensino Fundamental, devendo promover a formação básica comum dos educandos no esforço de estimular o respeito à diversidade.

O ENSINO RELIGIOSO NO DISCURSO CIENTÍFICO

Com o esforço de elucidar as mudanças percebidas ao longo da evolução histórica do Ensino Religioso, busca-se entender o que está por trás deste ensino que, por vezes, é entendido como o ensino da religião que deve auxiliar subjetivamente o educando a manter conexões e compreensões com o Sagrado ou Transcendente, por outro viés, esse ensino deve apresentar-se como um componente que auxilia a leitura do fenômeno religioso, ou seja, nas bases da Ciências da Religião.

Na contemporaneidade este ensino vem sendo apontado como um componente do currículo do Ensino Fundamental, auxiliando ou possibilitando fazer uma leitura crítica dos aspectos internos do campo religioso na cultura brasileira. Compreender essas ambivalências socioculturais permitem análises necessárias ao Ensino Religioso no ambiente educacional.

De acordo com Oliveira (2002), o advento do novo regime de Governo do Brasil, representou um marco no que tange à laicidade do país, o qual buscou, por meio da Constituição da República, consolidar a neutralidade religiosa nos ofícios do poder público, marcando as demandas na organização e no funcionamento dos negócios do Estado.

Com base nesses preceitos, cumpre mencionar que o § 6º, do art.72, afirma que o “ensino leigo”, deve ser pensado por duas correntes de interpretações: uma a favor e a outra contra a permanência do Ensino Religioso sob os auspícios financeiros dos cofres públicos.

Categories que presidiram as concepções de “ensino público” no início da República: Hermenêutica Americana, Hermenêutica Francesa – Do

direito do cidadão, dever do Estado, separação do Estado e Igreja. [...] Uma vez estabelecido o “ensino leigo” como uma das expressões da instauração do Estado Republicano, o ensino religioso é considerado pela corrente liderada pelo jurista José Soriano com um elemento descaracterizado do novo regime. [...] a questão da liberdade religiosa regida pelo princípio da laicidade do estado, segundo a concepção francesa. Por outro lado, salvaguardando a liberdade religiosa, segundo a concepção americana, entendido como religião na escola, esse ensino pode contar apenas com a rede física, à disposição de qualquer confissão religiosa, a transmitir os seus ensinamentos além do horário escolar. É o que consta do discurso de grande parte de parlamentares que atuaram na Assembleia Constituinte e na implantação do novo regime. Posteriormente, pela liderança dos pioneiros da educação nova (CNBB, 2007, p. 66-67).

Cabe mencionar que as duas correntes de interpretações do ensino leigo, têm como pano de fundo os ideais inspirados pelo Iluminismo, os quais fortaleceram os sentimentos de igualdade e liberdade.

A concepção pluralista, desenvolvida historicamente, abre espaço para mudança no cenário sócio-político-educacional, sobretudo, quando há conflitos entre concepções ideológicas diversas, valores, interesses, princípios fundamentais sobre os quais recai a obrigação do Estado de defender e manter a ordem.

Contudo, cabe lembrar ainda, que após a Constituição de 1934 os chamados “escolanovista posicionaram-se contra o Ensino Religioso. Por conta dos princípios defendidos da laicidade”, a disciplina foi entendida como reprodução da religião majoritária da cultura brasileira. “O manifesto dos pioneiros da Escola Nova reflete a posição do grupo contrário à inclusão da referida disciplina na escola pública” (FONAPER, 2001, p. 15).

Na Constituição de 1988, em seu Art. 210 e §. 1º, lê-se: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Nota-se que na Constituição de 1934, através do Art. 153, foi assegurado que o

Ensino Religioso seria de frequência facultativa. A expressão facultativa permanece até os dias atuais.

Além disso, no que diz respeito à laicidade do Estado e a permanência do Ensino Religioso na escola, convém observar que a Constituição de 1934 foi clara ao estabelecer os princípios da laicidade estatal para orientar as escolas públicas: “será ministrado de acordo com a *confissão religiosa do aluno*” (grifo da autora).

Nesse contexto, o caráter do Ensino Religioso como disciplina na escola pública era de natureza confessional, sendo conceituado como elemento de reprodução da religião católica cristã e ministrado por agentes religiosos preparados e credenciado pela Igreja. Portanto, passou a não ser contemplado como proposta da educação formal, já que é dever do Estado garantir igualdade e liberdade religiosa no meio social.

Com a primeira Lei de Diretrizes Bases da Educação - LDB, que foi criada em 1961, seguida por uma nova versão em 1971, deu-se uma abertura maior ao Ensino Religioso como disciplina regular do Ensino Fundamental. A lei nº 5.692/71, Artigo 7º, parágrafo único, assegura a obrigatoriedade das escolas oficiais em oferecerem a disciplina nos horários normais, porém optativa ao aluno: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus”.

Essa lei vigorou até a promulgação da mais recente de 1996 (LDB nº 9.394/96) que estabeleceu uma nova interpretação por meio do Artigo 33, que ressalta:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1996).

Como se pode observar, ainda que esse ensino seja entendido como “parte integrante da formação básica do cidadão” ao mesmo tempo é

de “matrícula facultativa”. Além disso, é necessário notar que a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei 9.475/97, o foco passou a ser outro, ou seja, volta-se para compreensão da pluralidade religiosa que se constata a partir do convívio social, incluindo que esse ensino deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, sendo vedada qualquer forma de proselitismo.

Observa-se que nos sucessivos períodos de permanência do Ensino Religioso como disciplina do currículo escolar e componente de formação básica, levanta inúmeras discussões no campo político, educacional e social. Castro (2013) analisando a condição dessa disciplina como um componente na escola pública, pensado a partir das normatizações da Educação Nacional, afirma:

O ensino religioso perpassou todos os textos constitucionais, inclusive estando presente na Constituição Federal de 1988, e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo que esta lei sofreu, alguns meses depois, sua primeira alteração por meio da Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, justamente no dispositivo referente ao ensino religioso. [...] A nova redação dada ao Art. 33 da LDB, pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, em nada contribuiu para dirimir os conflitos presentes em torno dessa questão. Pelo contrário, tem permitido que a efetivação do que fora pensado não se concretize devido às ambiguidades presentes na própria redação legal. Basta uma leitura atenta de tal artigo para que as indagações pululem a mente e instiguem a busca de respostas (CASTRO, 2013, p. 196).

Diante destas e de outras considerações, podemos perceber que o Ensino Religioso vem acontecendo normalmente nas escolas oficiais brasileiras, mesmo com algumas divergências por não haver ainda um consenso quanto ao seu conteúdo básico.

Embora, fique evidente que a proposta não é de um ensino da religião ou da afirmação de uma determinada crença, mas sim, de um es-

tudo que os educandos percebam as diferenças culturais religiosas que são construídas no meio social, inseridas na dimensão subjetiva e interior das pessoas (ORO, 2013, p.30).

Seguindo essa linha de pensamento, Castro ressalta que o Ensino Religioso como disciplina facultativa é considerado como um ensino de dimensão confessional, catequético e doutrinal, ainda não sendo capaz de educar para o reconhecimento e o respeito à diversidade religiosas do contexto brasileiro, visto que o ensino confessional “reproduz modelos oriundos de práticas culturais religiosas majoritárias” (CASTRO, 2013, p.197).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É visível e condicionalmente importante observar que a pluralidade religiosa do cenário brasileiro foi formada por diferentes grupos étnicos que traziam consigo suas matrizes religiosas. Desta forma, preservaram suas tradições, linguagens, conhecimentos e valores culturais construídos coletivamente. Lembrando que o Ensino Religioso não foi uma transposição didática, não se constituindo em ensino da Teologia e nem como Ciências da Religião, em função da necessidade de formação docente específica nesta área.

Portanto, o percurso encontrado na história do Ensino Religioso, mesmo não tendo uma ciência de referência, explora conteúdos que se originam da escolha de temas, coordenados e ministrados em função deste componente do curricular. Por um lado, a questão incide em um Ensino Religioso que possibilite habilidades voltadas ao desenvolvimento sócio cognitivo, comprometido com uma perspectiva de educação inclusiva e cidadã, assegurando os conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade e aqueles gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico.

Por fim, a temática sobre a diversidade cultural religiosa do Brasil, referida na LDB e nas demais normativas e resoluções da Educação Básica, remete ao entendimento de que o Ensino Religioso, voltado ao

projeto de educação da Nação, deve formar o estudante para o exercício da cidadania, na vivência e convivência com as diferenças. No que diz respeito a prática pedagógica é importante ressaltar, que antes da Constituição de 1998, foram os próprios professores com formação universitária egressos dos cursos de Filosofia, Sociologia, História e áreas afins que iniciaram um processo de mudança quanto aos conteúdos ministrados no Ensino Religioso, passando a compreender a disciplina como o estudo do fenômeno religioso com base nas Ciências da Religião.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, Maurice. *Por uma definición de la laicidad francesa*. Disponível em: <http://www.libertadeslaicas.org.mx>
- BERGER, Peter L. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. Tradução: José Carlos Barcellos. São Paulo: Paulinas, 1985.
- BLANCARTE, Roberto. (Coord.). *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México, D. F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 2008.
- BLANCHARD, Mercedes; MUZÁS, Maria Dolores. *Propostas metodológicas para professores reflexivos: como trabalhar com a diversidade em sala de aula*. 1ª edição. São Paulo: Paulinas, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 7ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOZA, Amanda; BARBOZA, Sergio de Goes; FERREIA, Claudia M. *Cultura, família e sociedade*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/9394.htm

_____. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. *Dá nova redação ao artigo 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 jul.1997. Disponível em:

<<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/páginas/42/1997/9475.htm>>

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n. 2, de 7 de abril de 1998. *Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília, DF, 1998. Disponível em:

<<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Juridico/legislacao/legislacao.htm>>.

_____. Conselho Nacional de Educação Básica. Parecer CP n. 97, de 6 de abril de 1999. *Formação de professor para o ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEE, 1999.

_____. Conselho Nacional do Ministério Público. *Ministério Público em Defesa do Estado Laico*. Conselho Nacional do Ministério Público – Brasília: CNMP, 2014. 300 p. il. v. I.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de; BALDINO, J. M. *O Ensino Religioso em Goiás: O problema da formação de professores*. Congresso Nacional de Ensino Religioso. 7ª edição 2013. Juiz de Fora/MG: Anais do VII CONERE. (Org. Janaina Hübner, Iuri Andréas Reblin e Francisco Sales Palheta). Florianópolis: FONAPER, v. 7, 2014. p. 189-292.

CECCHETTI, Elcio, O FONAPER e o Acordo Internacional Brasil-Santa Sé: um desarme da Davi Golias? In: POZZER, Adecir; et. Al (orgs.) *Ensino Religioso na Educação Básica: Fundamento Epistemológicos e Curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

COMPÊNDIO DE CIÊNCIA DA RELIGIÃO. (João Décio Passo; Frank Usarski, (Org.). São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013.

COSTA, Sílvio. *Concepções e formação do Estado Brasileiro*. (org.) 2ª edição. São Paulo: Anita Garibaldi; UCG, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. *Zigue-Zague no Ministério da Educação: uma visão da educação superior*. Revista Contemporânea de Educação. Ano I, vol. I. 2006.

_____. Cavaliere, Ana Maria. *O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de modelos hegemônicos*. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (org.). *Sociologia da Educação - pesquisa e realidade brasileira*. 1ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica*. Revista Brasileira de Educação. Campinas: v. 27, 2004.

DINIZ, Débora. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO: Letras Livres; Ed. UnB, 2010.

FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1995.

GODOY, Rose M. Silveira. *Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos e metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
GPER:<<http://www.gper.com.br/ensinoreligioso.php?secaold=7&categoria=7>>

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

SAMARA OLIVEIRA DE MAGALHÃES⁴

Com o reconhecimento da educação como direito universal, em 1948, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo de número 26, a educação tornou-se fundamental no combate à pobreza global e à exclusão, buscando assim, conscientizar as pessoas a exercerem uma cidadania completa e ativa em suas comunidades.

No campo educacional, os mais propensos a ser excluídos são os pobres dos bairros, das áreas rurais, favelas, refugiados, meninas e mulheres, indígenas, migrantes, negros/afrodescendentes, pessoas de grupos linguísticos minoritários, LGBTs, crianças de rua, crianças trabalhadoras, deficientes de todas as idades e infectados pelo VIH/SIDA e por outras doenças que afetam a grande massa da população.

Esse horizonte de pobreza e exclusão social continua sendo uma temática amplamente discutida por organismos internacionais e nacionais que colocam como urgente pensar a inclusão social dessas pessoas, investindo numa estratégia educativa inclusiva que seja direito de todos. A Educação Inclusiva é tema de variadas discussões e estudos teóri-

4. Doutora em Ciência da Educação (UA/PY), Formadora de Professores na Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Manaus/DDPM/POLO/Diversidade). E-mail: samaraomc@gmail.com.

cos desde a década de 1980 nos Estados Unidos e na Europa, e no Brasil, a partir da década de 1990.

Na Convenção Mundial sobre a Educação para Todos em Jomtiem – Tailândia, em 1990, foi elaborada a Declaração Mundial da Educação Para Todos, que mesmo sem citar o termo inclusão volta a tratar a educação como direito básico de todas as pessoas, dando visibilidade aos grupos excluídos, no sentido de superar as disparidades educacionais e de impedir a discriminação dos mesmos quanto ao acesso às oportunidades no cenário educacional.

Ressaltou a garantia de acesso aos portadores de qualquer deficiência como parte integrante do sistema educativo, mesmo não definindo o que significa ser “parte integrante” e não defendendo o ser inclusivo em oposição à educação segregada. Declarou também, que a educação se inicia com o nascimento por meio da educação na primeira infância (Educação Infantil), defendeu a utilização de variados programas educativos e o envolvimento da família e da comunidade, reconhecendo, portanto, o direito das pessoas que se encontram a margem do sistema regular de ensino.

A Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação (1994), outro significativo documento para o desenvolvimento da educação inclusiva, pressupôs que:

1. A criança possui vasta e diferenciadas características e necessidades;
2. A diferença é normal;
3. A escola deve acomodar todas as crianças; crianças com deficiência devem ter acesso a escola de seu bairro;
4. A participação da comunidade é essencial para a inclusão;
5. A pedagogia centrada na criança é primordial para a inclusão;
6. Um currículo flexível deve ser adaptado à criança;
7. A inclusão necessita de recursos próprios;
8. A inclusão aumenta a eficiência e a relação positiva do custo-benefício do sistema educativo;

9. A inclusão é essencial à dignidade humana e para o aproveitamento total dos direitos humanos; as escolas inclusivas beneficiam todas as crianças, pois colaboram na formação de uma sociedade inclusiva.

Portanto, é importante compreender que esses dois eventos de cunho político e filosófico e outras iniciativas mais atuais sobre educação inclusiva veem constituindo gradativamente uma estratégia mundial de educação, voltada às necessidades de todas as pessoas indistintamente,

A educação inclusiva refere-se a uma vasta gama de estratégias, atividades e processos que visam tornar uma realidade os direitos universais para a qualidade, e uma educação relevante e adequada. Reconhece que a aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui a aprendizagem em casa, a comunidade, em situações formais, informais e não formais. Procura permitir que as comunidades, sistemas e estruturas em todas as culturas e contextos combatam a discriminação, celebrem a diversidade, promovam a participação e superem as barreiras da aprendizagem e participação para todas as pessoas. Faz parte de uma estratégia mais vasta para a promoção do desenvolvimento inclusivo, com o objetivo de criar um mundo, onde exista paz, tolerância, uso sustentável de recursos, justiça social, e onde as necessidades básicas e direitos para todos se encontram (STUBBS, 2008, p. 50).

No Brasil a Constituição Federal de 1988, no que diz respeito a educação inclusiva, afirma em seus Artigos 205, que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e, no 208, que é obrigação do Estado garantir o atendimento educacional especializado – AEE para os portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, assume o paradigma da educação inclusiva, adotando os seguintes princípios:

- Aprender é uma ação humana em cuja centralidade está o aluno;

- Adaptar o conteúdo escolar é ação do próprio aluno no âmbito do processo de autorregulação;
- Modular a assimilação dos conhecimentos é processo dependente das limitações e possibilidades dos alunos;
- Reconhecer e valorizar as diferenças é o primeiro passo para a escola comum recriar suas práticas pedagógicas;
- Trabalhar com uma gama variada de atividades é o grande desafio do professor da educação especial;
- Aferir programas no campo da aprendizagem e, não, conferir quantidades de conteúdos programáticos aprendidos, é a forma adequada de proceder à avaliação dos alunos com deficiências (CARNEIRO, 2014).

Constata-se então que o Brasil, no que se refere a Constituição Federal - CF e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, ampara e se compromete com a perspectiva da educação inclusiva por meio de seu sistema de ensino, deixando evidente que não se trata de uma tendência passageira e sim, uma perspectiva em construção, que vem envolvendo discussões, estudos e pesquisas sobre teorias e práticas apoiadas por organizações, instituições, educadores e pesquisadores sobre um contexto histórico em que se busca resgatar a educação como exercício de cidadania e de garantia de direitos.

Nesse sentido, a Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, do ministério da educação foi criada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, valorizando as diferenças e a diversidade, promovendo a valorização da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Por meio da parceria com os sistemas de ensino essa secretaria implementa políticas educacionais nas áreas de educação de Jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação

especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Defende ainda que na inclusão escolar a educação é constituída no exercício da cidadania e dos direitos, resguardando para todos os seres humanos, indistintamente, os direitos fundamentais e a eliminação de todas as formas de discriminação em conformidade, primeiramente, com a Declaração Mundial dos Direitos Humanos em 1948, em contrapartida a um modelo escolar existente, em que os mais pobres, pessoas com deficiência e outros vem sendo excluídas e marginalizadas desses direitos, especialmente, no sistema educacional tradicional (MEC/SEESP, 2007).

É importante compreender o que é educação inclusiva, pois esse conceito ainda é, em grande medida conhecido de forma estreita, causando dúvidas e confusões que retardam o processo de conhecimento, conscientização e também o de exigir a existência de uma escola inclusiva de fato e não apenas de direito, em que cada um de seus agentes possam pôr em prática às suas atribuições, uma vez que,

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabam nele! (MANTOAN, 1997, p. 140).

Para a mesma autora, a escola ainda hoje obedece ao formalismo racional, organizada em modalidades educacionais, serviços, currículos, burocracia, necessitando de uma mudança drástica em sua estrutura.

A inclusão é resultado de uma educação plural, democrática e transgressora que provoca crise na identidade institucional, abala a identidade de professores e, conseqüentemente, a dos seus alunos, pois o sujeito da escola inclusiva, não possuirá mais uma identidade fixada, permanente e essencial como a que se constitui na escola excludente,

onde as diferenças não são respeitadas e tratadas como se fossem inexistentes, o que resulta em pedagogias monoculturais e associa as diferenças ao déficit cultural e à desigualdade social, como forma de explicar a ineficiência da escola (CANDAÜ e GIMENEZ, 2010, p. 759 *apud* SANTIAGO, 2013, p. 99).

Na contramão dessa ideia, a educação inclusiva exige a construção de uma nova ética escolar proveniente da consciência individual, social e planetária, que possa combater pedagogicamente os preconceitos, a discriminação e a violência no cotidiano escolar, partindo da problematização do caráter monocultural e etnocêntrico impregnados nos currículos escolares, do reconhecimento e da valorização das diferenças culturais, firmadas nos documentos oficiais sobre o direito à educação para todos.

Partindo desse princípio é possível socializar uma experiência de formação continuada de professores da disciplina de Ensino Religioso, haja vista que este componente curricular tem como objetivo proporcionar uma visão do fenômeno religioso,

No âmbito social, sobretudo, no educacional, é uma tarefa do Estado que não é um Estado religioso ou ateu. No caso do Brasil, a nação é plurirreligiosa com bases democráticas, e, assim, deve gerir a questão do Ensino Religioso tendo em vista este binômio de complexa resolução entre aquilo que é próprio do Estado e aquilo que pertence ao campo religioso. Neste mesmo sentido, entende-se que o Ensino Religioso na escola pública deve ser capaz de promover intervenção e inclusão das diferenças, ampliar a percepção sobre a diversidade cultural das crenças, e desenvolver ações pedagógicas que

impliquem no conhecimento dos aspectos políticos de organização do Estado, o conhecimento interdisciplinar das manifestações e tradições religiosas relacionadas à cultura e a laicidade no país (SIQUEIRA, 2015, p. 90).

Este entendimento requer do Ensino Religioso escolar engajamento com as diferenças e a valorização das particularidades das diferentes culturas, aspectos que juntos colaboram para construção e fortalecimento da identidade do sujeito. Com base nessa perspectiva, os processos de ensino e de aprendizagem devem ser desenvolvidos por meio de práticas pedagógicas diretamente ligadas a pluralidade social e cultural do cidadão, o que nos remete a forma de pensar defendida pela visão sistêmica de educação, em que

O conhecimento dos problemas-chaves, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico[...] Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelos conhecimentos das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las [...] (MORIN, 2000, p. 45-46).

Paradigma em que se encontra também a ocasião para o exercício da dialogicidade⁵, não apenas entre sujeito e objeto humano, mas entre os diversos conhecimentos sistematizados por via da transdisciplinaridade, ou seja, da capacidade de encontrar e estabelecer possíveis e necessárias inter-relações entre disciplinas (MORIN, 2000 *apud* VASCONCELLOS, 2013.)

5. a palavra dialógico quer dizer que será impossível chegar a uma unificação primeira ou última, a um princípio único, a uma solução monista. [...] a dialógica característica fundamental do pensamento complexo, ou seja, de um pensamento capaz de unir conceitos que tradicionalmente se opõem, considerados racionalmente antagônicos, e que até então se encontravam em compartimentos fechados (VASCONCELLOS, 2013 *apud* MORIN, 2000).

Como exemplo deste tipo de prática pedagógica destaca-se a experiência da formação continuada de professores da disciplina de Ensino Religioso da Secretaria Municipal de Educação de Manaus que se fundamenta no caráter laico do Estado, no respeito à diversidade religiosa e no viés pedagógico das Ciências da Religião.

Esse projeto de formação continuada intitulado “O Ensino Religioso como parte da educação cidadã”, teve como objetivo favorecer a releitura do fenômeno religioso, a partir da compreensão das diversas expressões religiosas da cultura brasileira, de outros espaços geográficos e das grandes religiões do mundo. O caminho para o alcance desse objetivo mais amplo se constituiu da seguinte maneira:

- explorando textos de diferentes livros sagrados;
- compreendendo e respeitando o arcabouço histórico das religiões presentes na cultura brasileira e em seu universo simbólico, relacionando-os às suas respectivas matrizes (Indígenas; Afro-brasileiras; Europeias e Orientais) e a presença das mesmas ao entorno da comunidade escolar e da cidade de Manaus.
- possibilitando estratégias em que se possa contemplar a expressão de sentimentos, ideias e sensações presentes nas múltiplas linguagens do campo religioso; (símbolos, danças, mitos, rituais, elementos da culinária; princípios e valores), reconhecendo a pluralidade de manifestações religiosas em nosso país;
- compreendendo e respeitando a diversidade religiosa existente na sociedade brasileira como um fenômeno da natureza humana;
- promovendo reflexões sobre a diversidade religiosa como forma de pertencimento e identidade cultural;
- reconhecendo como patrimônio material e imaterial as diferenças presentes nas tradições e expressões religiosas;

Os módulos de formação continuada foram planejados dentro de uma proposta de reflexão teórico-prática relacionada, o mais próximo possível do cotidiano escolar, valorizando a capacidade autônoma, o conhecimento e a fala do professor por meio da troca de experiências.

Numa perspectiva da reflexão crítica das práticas dos professores em sua formação continuada, têm-se como palco as instituições escolares, onde cada escola deve ser entendida como um sistema que se inter-relaciona, portanto, um sistema vivo, onde acontecem as reais condições para se desenvolver uma prática pedagógica reflexiva (MAGALHÃES, 2016, p. 111).

Essa postura educativa requer que o professor atue como pesquisador de sua prática⁶, compreendendo e empregando uma perspectiva de ensino e aprendizagem construtivista, ou seja, a partir da resolução de problemas, promovendo um constante diálogo entre a forma de ensinar e a forma de aprender do educando, movimento esse que de fato, exige um alto nível de autonomia do educador (WEISZ, 2009, p. 117).

A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, [...], como [o crescimento] da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em buscas de novas e mais variadas interfaces (SANTOS, 1998).

Os professores necessitam trabalhar, ainda mais que antes, com novos e variados tipos de saberes, como por exemplo as novas tecnologias e a rea-

6. Primeiro, é preciso distinguir a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo. Nós estamos trabalhando a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do conhecimento. Bem, se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias (Demo 2011, p. 22).

lidade social, atendendo alunos de todos os diferentes grupos sociais, seja rico ou pobre, de todas as raças e etnias e outras diferenças, aspectos esses, que devem fazer parte integrante da formação continuada docente, tornando ainda mais complexo o trabalho desenvolvido por esse professor.

Como desdobramento dessa formação continuada de Ensino Religioso foi possível avaliar o alcance de seus resultados por meio da produção de práticas pedagógicas elaboradas por professores cursistas das escolas da SEMED/AM, participantes do IV SEPERAM⁷, dentre essas destacam-se:

I.I. Temática: Desafio das religiões: uma proposta lúdico-pedagógica para as aulas de ensino religioso.

Objetivo: promover de forma lúdica o interesse pelas diferentes religiões, seus símbolos e fundadores.

Metodologia:

1. Primeiramente foi proposta uma pesquisa sobre as diferentes religiões, seus fundadores e respectivos símbolos;

2. Apresentação do conteúdo do jogo e orientações para o plano estudo.

3. Um quadro de compensado, bocal, lâmpada colorida, pincéis de quadro vazio, cigarra, parafusos, arrebites e fios elétricos foram usados para a construção da atividade. Quando as perguntas e respostas são conectadas corretamente, acende-se uma luz e o tilintar de uma campainha.

Considerações:

Foi uma surpresa agradável a resposta positiva de muitos educandos na participação da atividade. Além de poder brincar, foi possível também aprender e de modo bastante significativo.

Acredito que é preciso conhecer para poder respeitar, ainda mais se tratando de religião. Vivemos um momento tão preocupante no âmbito religioso, o desrespeito, o preconceito às mais diversas manifestações religiosas no nosso mundo. É audaciosa a proposta que visa levar o educando a romper barreiras, estudar e pesquisar o “diferente”.

7. Seminário de Professores de Ensino Religioso do Amazonas

Foi pensando nisso que elaborei este jogo que traz momentos de descontração e aprendizado para dinamizar as aulas de Ensino Religioso. Também os educandos tiveram a possibilidade de conhecer por meio do estudo os fundadores, os símbolos das religiões e um pouco das religiões existentes no mundo e no nosso país. Outra possibilidade foi a de conhecer religiões pouco estudadas”. Agradeço o apoio e o incentivo e a colaboração de tantas pessoas na realização dessa atividade.

2.2. **Temática: Violência Simbólica: bullying por motivação religiosa e não religiosa.**

Objetivo: Combater as brincadeiras aparentemente inocentes e levar os alunos a reconhecer que elas trazem angústia, tristeza e desconforto, para aqueles que sofrem o ato.

Metodologia:

- Trabalhar a parte teórica, a origem, o significado e as consequências do Bullying com os alunos do 6º ao 9º.
- Realizar, pesquisas, cartazes e apresentação, com os alunos em sala de aula.
- Construção de uma sala temática organizada, pelos alunos do 9ºano e visitada por todos alunos do matutino e vespertino.

Considerações:

Bullying foi um dos temas trabalhados com relatos feitos por pais de alunos e principalmente de alunos que sofreram tais agressões. Na medida em que o assunto era trabalhado houve a oportunidade de ser feita a correção das atitudes dos agressores para com suas vítimas. Ressalta-se que por meio do projeto também ocorreu o reconhecimento por parte dos agressores e até pedidos de desculpas por tais atitudes. Obteve-se a diminuição das queixas por parte dos responsáveis e a oportunidade de trabalhar a autoestima dos alunos “vitimados”.

3.3. **Temática: A diversidade Religiosa nas Matrizes Culturais Indígenas-Respeito a diferença: diversidade religiosa indígenas**

Objetivo:

Compreender, diferenciar, comparar identificar e demonstrar as influências tradicionais e os aspectos culturais religiosos indígenas e da sua contribuição na diversidade sociocultural atual em um contexto urbano, ajudando assim, na formação intelectual, ético, moral dos nossos cidadãos.

Metodologia:

- Pesquisa e leitura de lendas indígenas através das letras e músicas dos rituais dos bois bumbas do município de Parintins (AM): Garantido e Caprichoso.
- Analisando as conclusões e discutindo em grupo.
- Expondo com clareza e objetividade para os colegas em sala de aula, os resultados e curiosidades das pesquisas e atividades.
- Leitura de textos de algumas etnias indígenas e suas localidades no nosso Estado como: Omáguas, Tikunas, Tucanos e Saterê-Mawê.
- Confecção de Cartazes para relacionar os aspectos culturais religiosos indígenas como cultos e rituais com as religiões atuais, fazendo uma leitura crítica analítica para a compreensão e o respeito às diferenças.

Considerações:

Este tema foi de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo, cultural religiosa e aprendizado dos educandos e dos educadores da nossa escola. Percebemos, como cada um deles compreendeu e os despertou para as diferenças e a valorização das outras culturas promovendo a “tolerância religiosa”. Valorizando uma das principais virtudes do ser humano: o RESPEITO. Atingindo assim, a todos os anos da educação básica por meio da pesquisa, dramatização, danças, músicas, contos de lendas e vídeos.

A avaliação permitiu perceber o interesse e a participação dos educandos sobre a cultura indígena e suas tradições religiosas na Região Amazônica. A interatividade e a sociabilidade entre os educandos permitiram a reflexão da importância e valorização das diferentes formas

de expressões religiosas do contexto regional. O tema abordado oportunizou trabalhar numa perspectiva da tolerância e respeito pelo “outro” nas diferenças culturais religiosas.

4.4. Temática: De lá pra cá - um Brasil africanizado

Objetivo: Conhecer algumas influências africanas que fizeram parte do processo de desenvolvimento das artes, da política, dos movimentos sociais e culturais no Brasil e socializar com a comunidade escolar esse conhecimento.

Metodologia:

1. Apresentação de vídeos para os alunos com as biografias das personalidades (heróis de todo o mundo) e com as coreografias das músicas utilizadas;

2. Gravação de vídeos com os momentos de ensaio, registro fotográfico das atividades de confecção dos materiais e painéis a serem utilizados na culminância (Palavras de origem africana, símbolos Adinkra e artes, – Painel e dinâmica das placas);

3. Realização de pesquisas sobre contos africanos (Literatura e Lendas Africanas: Lenda do Tamborino e Os Órgãos do corpo);

4. Registro fotográficos dos alunos afrodescendentes para compor os slides para escolha do aluno e aluna afrodescendente.

5. Realização de aulas expositivas e participativas.

6. Desenvolvimento de atividades envolvendo teatro narrado, ritmos do corpo (dança africana), culinária afro-brasileira (pipoca para a plateia, pé de moleque (lembrancinha) feijoada e distribuição de receitas da culinária afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso país foi colonizado adquirindo muitas influências culturais. Uma das grandes influências, com certeza é de origem africana: música, culinária, palavras, crenças. Infelizmente ainda existem preconceitos em relação ao que tem origem africana no nosso país, mesmo sabendo-se que grande parte do nosso povo tem em sua genética a mistura da etnia negra.

Diante desse fato, o conhecimento da história de pessoas que se destacaram como artistas, intelectuais, políticos e de outras profissões, assim como artes e acontecimentos com as participações de afrodescendentes, promoveram aos alunos um novo olhar histórico com a devida relevância e respeito que, não só os antepassados merecem, mas também os afros – descendentes atuais, pois todos somos seres humanos.

Portanto, é de nossa responsabilidade, também como formadores de opinião e disseminadores de ideias e informações, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que colaboremos e incentivemos nossos alunos a respeitar e dar o devido valor à etnia que ajudou o país a se desenvolver em todas as áreas.

Ao analisar o projeto de formação continuada da disciplina de Ensino Religioso, as práticas pedagógicas construídas pelos professores cursistas e a fala deles sobre suas respectivas práticas é possível perceber o emprego dos princípios trabalhados nos módulos de formação, ou seja, a efetividade da relação teórico-prática, indispensável a prática docente escolar.

Por acreditar que o objetivo da escola é criar condições de aprendizagem por meio da sistematização dos conhecimentos adquiridos pela humanidade de forma contextualizada com a realidade histórica, política, social e cultural, fica explícito que para realizar esse movimento o professor precisa ter a competência de olhar para a sua disciplina de forma holística, trabalhando as diferentes visões sobre seu objeto de ensino, e não apenas o que adota como verdade ou crença pessoal.

Competências essas, diretamente relacionadas com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Religioso – BNCC/ENSINO FUNDAMENTAL, que ressalta o Ensino Religioso como espaço para aprendizagens, experiências pedagógicas, trocas e diálogos contínuos direcionados ao acolhimento das identidades culturais, sejam religiosas ou não, trabalhadas do ponto de vista intercultural, dos direitos humanos e de uma cultura de paz, objetivando a formação integral do estudante para uma sociedade democrática e cidadã.

Essa competência é necessária para se pôr em prática habilidades voltadas ao trabalho pedagógico com as diferenças e a diversidade, tendo como ponto de partida os conteúdos com que trabalha, desenvolvendo assim, um trabalho educativo inclusivo que forme sujeitos que compreendam sua realidade e que de forma autônoma construam a sua história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CARNEIRO, Samara Magalhães. *Pedagogia Salesiana de Dom Bosco e Educação Inclusiva: Histórias de Vida de Ex-alunas da Casa Mamãe Margarida em Manaus/ AM*. Manaus: [s.n.], 2015, 251p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidad America – UA/PY.

CARNEIRO, Moacir. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações / Moaci Alves Carneiro*. 4.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEMO, Pedro. *A imersão de estudantes em atividades investigativas*. In: <http://processoinvestigativo.blogspot.com.br/>.

MAGALHAES, Samara. "Formação Continuada de Professores, o cotidiano e a reflexão". In: LIMA, Josciane de Jesus; NASCIMENTO, Simone do Socorro Freitas (org) *Formação continuada: dos desafios aos impactos na atualização docente*. Mogi Guaçu: Becalete, 2016.

MANTOAN, M.T.E. *A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.

MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007*.

MORIN, Edgar, 1921- *Os sete saberes necessários à educação do futuro/ Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho*. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SANTIAGO, Mylene Cristina. *Educação intercultural: desafios e possibilidades / Mylene Cristina Santiago, Abdeljalil Akkari, Luciana Pacheco Marques* – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SEPERAM, *Concepções e práticas pedagógicas do Ensino Religioso: Desafios a partir da Base Nacional Comum Curricular*. In: SIQUEIRA, Rosangela, Org; MAGALHÃES, Samara; Org. – Manaus (AM) Ziló, 2017.

SIQUEIRA, R. S. *A Relação do Ensino Religioso e a Laicidade do Estado. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)* - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2015.

STUBBS, Sue. *Educação Inclusiva: onde existem poucos recursos*. Trad. Ana Gigante. Editado por Ingrid Lewis. Oslo/Norway: Atlas Alliance. 2010.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. *Pensamento Sistêmico: O novo paradigma da ciência*/Maria José Esteves de Vasconcellos. – 10ª ed. Ver. E atual. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*/ Telma Weisz; com Ana Sanchez. – 2.ed. – São Paulo: Ática, 2009.

ENSINO RELIGIOSO NA VISÃO DA BNCC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

MARIA JOSÉ TORRES HOLMES-FONAPER⁸
MARIA DA PENHA LIMA DA SILVA-UFPB⁹

UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO RELIGIOSO

O Ensino Religioso por ser incluído na área do conhecimento propicia ao educando se tornar sujeito da sua própria construção do conhecimento, sujeito da história e da sociedade em que vive. Podemos comprovar isso, através dos próprios depoimentos desses estudantes quando afirmam: Em cada aula eles logo perguntam: “*Tia o que vamos ver hoje?*” “*Professora! Hoje tem aula diferente?*”¹⁰ Isso para o Fundamental I. Quanto aos estudantes do Fundamental II afirmaram que:

8. Mestra e Especialista/Ciências das Religiões. Pedagoga/Espec./Administração da Educação/ Gestão Escolar /UFPB. Professora de Ensino Religioso; Orientadora Educacional, aposentada da Rede Pública Estadual e Municipal - Ex-coordenadora do Ensino Religioso. Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa/PB. Membro do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Grupo de Pesquisa: FIDELID/UFPB/PB. E-mail: mjtholmes@yahoo.com.br

9. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciada em Ciências das Religiões (UFPB) e Pedagogia UVA; professora de Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino João Pessoa –PB. Grupo de Pesquisa: FIDELID/UFPB/PB E-mail: misspenha.rom@gmail.com

10. TCC Apresentado na Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências das Religiões- UFPB- João Pessoa - PB 2015.

[...] Porque nos ensina a respeitar a cultura dos outros; porque vai me ajudar a ser uma pessoa direita; “[...] aprendemos religiões de outros lugares”; “[...] *que ela mostra que todo mundo é precioso aos olhos de Deus*”; “[...] mim ajuda muito, eu abri minha mente entendi mais sobre o Ensino Religioso (*sic*); [...] “forma nosso carácter é aceitação perante as pessoas”; [...] nos ensina a não ter preconceitos com outras religiões (*sic*) (Holmes 2010, p. 125.)”¹¹

Os educadores por sua vez têm a missão de dialogar, acolher, corrigir e orientar a turma através de uma educação libertadora que inclua todos, tais como: educandos, pais, funcionários, das escolas. Enfim toda comunidade escolar envolvida no processo de uma formação cidadã, que respeita as diferenças, que educa para viver e conviver com o outro.

Na abordagem sobre educação cidadã, vale destacar o grande educador Paulo Freire entre outros, cuja contribuição no processo educativo é um marco referencial para todos (as) educadores (as) do Brasil. “*É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas, educador-educando com educando com educador*” (2007, p. 79).

Freire (2007 p. 91-92) afirma ainda, quando aborda sobre estes valores: “*Não há diálogo, porém se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e re-criação, se não há amor que a infunda*”.

Esse diálogo realizado em sala de aula, entre docentes e discentes proporciona, um aprendizado que possibilita ao estudante descobrir a vivência de uma vida cidadã cuja construção do conhecimento propicia à descoberta do verdadeiro sentido da vida.

Assim sendo, este componente curricular não pode ficar restrito ao levantamento das experiências vividas em sala de aula e, nem tão pou-

11. Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa – PB, 2010.

co à história das religiões como algo acabado, pois o que se observa são os avanços que estão sendo dados através de pesquisas realizadas, e a diversidade de cursos na área da (s) Ciência (s) da (s) Religião (ões) pelos quatro cantos do Brasil, ou seja, de norte a sul e de leste a oeste. Observa-se isso de acordo com as apresentações de congressos, seminários, fóruns, formação continuada entre outros, focalizando o Ensino Religioso, no seu dia a dia no espaço escolar, reconhecendo que o ser humano: “[...] é alguém ‘de olho’ no transcendente (utopia, simbologia e superação do humano)”. E por isso jamais poderá deixar de “*ser percebido como memória (terra), história (coração) e esperança (miragem de olhos)*” (GONÇALVES FILHO, 1998 p. 13).

Este autor detalha o conceito de ser pessoa e a relação deste ser humano com o outro. Nessa visão dá para perceber o processo de alteridade que se apresenta através do sentido da vida, do saber de si, sua importância para poder se relacionar com o outro.

Oleniki e Daldegan afirmam que: “*Esse é um processo educativo em que a formação do educando cidadão se faz a partir do existir, do saber de si (da sua tradição religiosa) e estende-se para o saber do outro, por meio do conhecimento de diversas manifestações religiosas*”. (2004, p. 11).

Diante dessa teia de saberes que estabelece assim um novo olhar, uma nova dimensão, um novo paradigma para esse componente curricular que se inseriu no sistema educacional brasileiro para ser vivenciado nas escolas públicas do Brasil, nas três esferas da Educação, ou seja, federal, estadual e municipal.

Respalado desde a sua história até os dias atuais, pelas Cartas Magnas; Legislação de Ensino Nacional (LDBEN); Pareceres e Resoluções todos favoráveis pela sua estabilização nos estabelecimentos de ensino público do Brasil.

Acrescenta-se ainda, o direcionamento dado para a composição da III versão da BNCC, que foram mais de quinhentas (500) sugestões, apresentadas através das cinco (5) audiências públicas promovidas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) em todas as regiões do Brasil,

dando destaques principais: À Educação Infantil; Alfabetização; Ensino Religioso e as Questões sobre Gênero. Vale destacar ainda o envio de centenas de documentos para o MEC.

Após toda essa discussão, eis que se apresenta ainda em 2017 a sua nova redação. No documento introdutório sobre o Ensino Religioso, observa-se este reconhecimento, a saber:

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares (BNCC, 2017, p. 433).

Diante dessa explanação sobre este referencial curricular observam-se detalhes importantes a serem apresentados nos escritos abaixo respaldados pelos documentos que asseguram a “estabilidade” do ER nas escolas públicas.

PONTOS EM DESTAQUE DETALHADO PELAS LEIS QUE ABORDAM O ENSINO RELIGIOSO

1. A Constituição Federal que aponta no artigo 210. § 1º. A sua inclusão nas escolas públicas brasileiras. *O Ensino religioso, de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental;*

2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 com a substituição do artigo 33, que gerou a Lei 9475/97, (Lei do Ensino Religioso).

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

§ 1 Os sistemas de ensino regulamentam os procedimentos para a definição do conteúdo do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2 Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. Alterado pela (LEI9475/97).

3. A Lei Orgânica dos Municípios e Estados do Continente Brasileiro também o incluem. Entre estes destacamos a cidade de João Pessoa no seu artigo 184. Inciso VI (sexto)

4. E a Resolução 026/2012 normatizando o Ensino Religioso nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

5. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em relação ao Ensino Religioso esse documento, de acordo com o seu texto, afirma reconhecendo que o ER *“é de caráter notadamente não confessional, apresentado junto à área de ciências humanas, o que, de maneira alguma compromete a sua identidade pedagógica [...]”* (2017, p. 284).

De acordo com o texto do FONAPER, por ocasião da retirada do Ensino Religioso da BNCC, detalhando de forma categórica ao afirmar que esse componente curricular está respaldado não só pela Carta Magna e a Legislação de Ensino, mas, pelos documentos advindos do Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme as Resoluções citadas abaixo:

Nesse entendimento, a Resolução CNE/CEB nº 2/1998 incluiu o Ensino Religioso como uma das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum. De igual modo, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e Resolução CNE/CEB nº 07/2010 mantiveram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. (FONAPER 2017).

A BNCC veio para consolidar e garantir uma política educacional, contribuindo na formulação do currículo nas três esferas da Educação Nacional, ou seja: Federal, Estadual e Municipal, com suas propostas e ações voltadas para formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais para superar uma política educacional fragmentada em prol do fortalecimento do ensino e aprendizagem. Para isso incluiu em suas ações dez (10) competências entre as quais se destaca a 9ª competência:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017, p. 9).

Embora a importância de todas, para o Ensino Religioso, porém destaca-se esta, tendo em vista fazer parte da competência do Ensino Religioso.

A VISÃO HOLÍSTICA DO FENÔMENO RELIGIOSO

No Ensino Religioso as diferentes concepções ficam especialmente evidenciadas nas expectativas que pais alunos, coordenadores, diretores e professores têm em relação aos “resultados” deste componente curricular, daí a importância de termos clara sua caracterização. É uma área de conhecimento que tem como objeto de estudo, o conhecimento religioso que através do fenômeno religioso que é o processo de busca que o ser humano realiza na procura de transcendência, desde a experiência pessoal do transcendente até a experiência religiosa na partilha do grupo; desde a vivência em comunidade até a institucionalização pelas Tradições Religiosas.

De acordo com Oro (2013 p. 12), “*desde os primeiros sinais do ser humano sobre a terra verifica-se a presença de objetos sagrados, desenhos e locais sagrados. O fenômeno religioso é parte integrante de toda história da humanidade.*”

Assim sendo, este componente curricular não pode ficar restrito ao levantamento das experiências dos alunos e nem tão pouco à história das religiões como algo acabado, mas inserido num processo contínuo de relevância de uma postura ética, frente ao desenvolvimento da construção do conhecimento entre professores e estudantes.

A experiência religiosa leva o ser humano a uma relação com o desconhecido, a qual se manifesta através da busca pelo transcendente, cuja liberdade se processa como um ser em construção que deseja superar sua condição de finito, para ter na sua totalidade o desejo de infinitude. Entretanto, Isso pode corroborar para um sentimento de insegurança que o conduz à submissão e à dominação. (HOLMES, 2016, p.43.)¹²

Quando se trata de abordar sobre a fenomenologia religiosa, é necessário um estudo mais profundo sobre as tradições religiosas, numa perspectiva de alteridade entre o eu e o outro, para desmistificar formas desrespeitosas de intolerância às demais culturas religiosas. “*A vida cotidiana revela para o ser humano, muitas respostas para um mesmo questionamento, com isso, essas respostas podem ser contraditórias entre si. [...] há uma necessidade de organizar esses conhecimentos, possibilitando assim uma visão global do mundo*” (HOLMES, 2016, p. 44).

Todavia essa aprendizagem traduz para docentes e discentes, algo que perpassa uma teia de questionamentos em busca de respostas, podendo até mesmo divergir as opiniões entre si pela sua complexidade, dando assim uma visão mais ampla sobre os conceitos apresentados daquilo que se investiga, podendo ser refletidas, acolhidas ou até mesmo rejeitadas.

12. Livro Ensino Religioso, Esperanças e Desafios, reflexões da práxis do cotidiano escolar (2016).

Oro (2013, p. 19) assegura que: *“para fazer um estudo científico das culturas e das religiões, a primeira coisa a se evitar é a visão etnocêntrica. [...] Pode-se afirmar que um grupo etnocêntrico tem dificuldade ou não consegue pensar, lidar e entender o diferente.”*

Este autor mostra como exemplo que esse grupo apresenta atitudes de frieza ou talvez até de menosprezo pelas diferenças, tratando-as com hostilidade, egoísmo ou medo de perder a sua identidade..., pois tudo dele é de posse. O que se pode até afirmar que seja um grupo preconceituoso, tendo em vista à indiferença ao outro, e por isso deduz-se a falta de diálogo, esquecendo-se que a riqueza da humanidade está nessa relação com as diferenças. São essas temáticas que são trabalhadas nas aulas, de Ensino Religioso. Entretanto, este diálogo religioso de forma respeitosa na sala de aula, enriquece a construção do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem satisfatória e muito rica de conhecimentos. E, portanto, uma atitude de respeito ao sagrado do outro, desmistificando preconceitos, para estabelecer uma cultura de paz, dentro e fora do espaço escolar.

E O QUE É O SAGRADO?

Antes de falarmos como se dá o entrelaçamento do sagrado na vida das pessoas, não poderemos deixar de conceituar o que é o sagrado.

O Dicionário do Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e J. E. M.M. confere que sagrado significa:

Que se sagrou ou que recebeu a consagração. Concernente às coisas divinas, à religião, aos ritos ou ao culto; sacro, santo. Inviolável, puríssimo, santo, sacrossanto. Profundamente respeitável; venerável, santo. Que não deve ser tocado, infringido, violado. A que não se pode faltar; que não se pode deixar de cumprir. Aquilo que é ou foi sagrado (1988, p. 582).

De acordo com o *Dicionário Básico das Religiões*, (SANTIDRIAN, 1996, p. 432-433), o *Sagrado* ou *Santo* é um tema estudado com muita

atenção na história das religiões. Muitos teóricos fizeram pesquisa sobre esta temática, e apontam os mais diversos conceitos. Pois a princípio nos permite muitas conceituações e interpretações.

Segundo esse autor: “O sagrado não é a mesma coisa para as religiões primitivas que para as antigas e para o monoteísmo judeu-cristão”. “As palavras sakros, ágios são o ponto de partida para este estudo. Este dicionário aponta ainda que:

Nas religiões indo-europeias encontramos-as em latim, grego, hitita e germânico. Também se encontram nas religiões suméria e semitas. Outros preferem ligar o conceito ao termo das religiões aborígenes. E a outros termos como totem, tabu etc. (p. 433).

Não importando esta ou aquela religião, pois todas possuem o seu sagrado nas mais diversas singularidades, sendo este a essência do fenômeno religioso nas suas mais diversas formas de cultuar e reverenciar o que lhe é mais precioso que é o Transcendente.

Esse Divino para muitas culturas e tradições religiosas pode ser visto através de um rio como é o caso dos Hindus que cultuam o Rio Ganges. Outros exemplos estão situados nas religiões afrodescendentes e indígenas que é o culto à Mãe Natureza. Para eles tudo é sagrado. Farias e Barcellos (2012 p. 26) afirmam que:

Os mitos, as histórias e as lendas para os povos indígenas fazem parte de suas verdades, de sua cultura que são preservadas e reavivadas através de suas tradições. Cada história compõe uma visão de mundo, de tempo e espaço de cada povo. A história da profecia é mais um elemento usado para fortalecer o processo de reavivamento do povo Tabajara.

Esses autores acima citados, em se tratando dos povos Tabajaras, reafirmam ainda que: “É importante também recordar as suas afinidades cultu-

rais que acreditavam nas forças da natureza e nos espíritos dos antepassados. Para seus deuses eles faziam cerimônias ritualísticas e festas” (p. 161).

Segundo o FONAPER (2000, Caderno 7, p. 16)¹³, “os deuses tiveram que migrar juntamente com seus protegidos. Os povos africanos são um exemplo vivo desta ‘migração forçada’ dos seres divinos. Não teriam suportado, resistido e reagido à infame escravidão em terra estrangeira, sem o auxílio de seus fiéis orixás.”

Enfim, observa-se que a religiosidade desses povos que não têm escritos sagrados, mas que têm o seu código de ética com suas normas e valores que, através de suas ancestralidades vão passando de geração a geração, sem perder de vista suas crenças, buscando na natureza as suas divindades, onde tudo é sagrado o que se estende, desde os mínimos detalhes da vida cotidiana como a pesca, a agricultura até aos mais célebres rituais comemorando nascimento, casamento e ritos fúnebres, geralmente como foi citado anteriormente em volta de uma pedra, rio e até mesmo na árvore.

A SACRALIDADE DA ÁRVORE NÓRDICA

Imagem 01 - Árvore Sagrada Yggdrasil



Fonte: <http://mitoemitologias.blogspot.com.br/>

¹³. <http://www.suapesquisa.com/mitologianordica/>

A mitologia nórdica, também conhecida como mitologia escandinava ou viking, é composta pelo conjunto de lendas, crenças e religião dos povos escandinavos antigos (que habitaram a região da Península da Escandinávia). Os principais mitos nórdicos são originários, portanto, dos reinos vikings⁴.

Na mitologia nórdica, Yggdrasil é uma árvore de grande proporção colossal, considerada o eixo do mundo. Cada galho dessa árvore representa um reino, destacando nove reinos. Segundo Miele (2011, p. 18).

Ao centro estava Midgard, concebida como uma massa de terra rodeada por mar, onde viviam os humanos. Na parte de cima situava-se Asgard, a cidade dos deuses, presididos por Odin. Por baixo, situa-se o mundo dos mortos, governados pela deusa Hel. Os gigantes têm um mundo próprio, localizado nas franjas do cosmos e o anões viviam nas rochas e nas grutas debaixo da terra.

Os nove mundos de Yggdrasil são:

1. Godheim (Asgard, Ásgarðr), mundo do Æsir
2. Mannheim (Midgard, Miðgarðr), mundo dos homens e trolls
3. Jotunheim (Utumgard, Jötunheimr), mundo dos gigantes e gigantes de gelo (ambos Jotuns)
4. Vanaheim (Vanaheimr), mundo dos Vanir
5. Alfheim (Álfheimr), mundo do elfos claros
6. Musphelheim, mundo dos gigantes de fogo
7. Svartalfheim (Nidavellir), mundo dos elfos negros (svartálfar) e dos anões
8. Helheim, mundo dos mortos
9. Niflheim, mundo do gelo eterno

Esta é uma das experiências vivenciadas na Escola Municipal João Monteiro da Franca em João Pessoa - PB com a turma do 5º Ano, cujas atividades foram de construir a Árvore Sagrada Nórdica. Materiais utilizados para confecção da árvore. Uma folha de papel pardo; uma de E.V.A. de cor rosa, vermelho, azul claro azul escuro, amarelo, roxo, marrom e verde; Quatro folhas de papel sulfite verde; Quatro folhas de camurça vermelha; Uma folha de cartolina vermelha e; Dois tubos de cola de isopor e Três tesouras.

Imagem 02: Construção da árvore



Fonte: Silva, Maria da Penha- arquivo pessoal

Imagem 03:Resultado – Árvore Yggdrasil



Fonte: Silva, Maria da Penha-arquivo pessoal

Não é só na cultura nórdica que ouvimos falar em outros mundos e outras dimensões, eles na verdade são comuns em praticamente todas as culturas. No próprio cristianismo encontramos três dimensões, Céu ou paraíso, terra e inferno os católicos por sua vez ainda creem no purgatório. Na mitologia Iorubá há também nove mundos, e estes por sua vez podem ser acessados através de uma árvore mística.

PALAVRAS FINAIS

Considerando todo o processo pelo qual passou o Ensino Religioso, a saber, a sua história, o seu contexto em relação à legislação, os seus documentos, e como este era visto pela sociedade. Percebe-se que este componente curricular já deu grandes passos para permanecer nas escolas, pois nas suas idas e vindas este sempre fez parte do currículo pleno das escolas públicas brasileira.

Favorecido pelos organismos da Educação, agora mais do que nunca o seu retorno na BNCC. Apesar da existência de tanto preconceito pelos poderes públicos, ainda se tem forças para continuar a luta e dá a devida credibilidade ao desenvolvimento deste componente curricular nos estabelecimentos escolares, pois é neste lugar onde o ER é aceito e bem visto pela comunidade escolar.

Destacam-se quatro pontos importantes para que isso aconteça:

1. A importância de toda uma legislação que dá respaldo para este se estabelecer nas escolas;
2. A construção do conhecimento religioso entre docentes e discentes;
3. O respeito à diversidade cultural religiosa, num princípio de alteridade;
4. A vivência de uma vida cidadã para a construção da cultura de paz para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988*. Brasília: Senado Federal, Serviço Gráfico.

_____. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9394/96* de 20 de dez. 1996. Diário Oficial da União, nº 248 de 23. 12. 1996. Seção I.

_____. Ministério de Educação e Cultura. *Nova redação do Art. 33 da Lei 9394/96. Lei nº. 9475/97* de 22 de julho de 1997. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de julho de 1997, Seção I.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução 02/ 98* do Conselho Nacional da Educação.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – CNE – Câmara de Educação Básica. Parecer 04/ 98*.

_____. MEC. *Base Nacional Comum Curricular. BNCC, 2017*.

Lei Orgânica do Município Art. 184. Inciso VI -João Pessoa PB.

GONÇALVES FILHO, Tarcizo. *Ensino religioso na formação do ser político*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. – (Coleção ensino religioso escolar. Série fundamentos).

FARIAS Eliane Silva de. BARCELLOS Lusival A. *Memória tabajara: manifestação de fé e identidade étnica*. Editora da UFPB. João Pessoa- PB, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, J. E. M..M..*Dicionário Básico Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro – RJ: Editora Nova Fronteira S.A. 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 46 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra S/A, 2007 a. 213 p.

FONAPER. *Capacitação para um novo milênio. O fenômeno religioso nas tradições de matriz africana*. Caderno 7, 2000.

HOLMES, Maria José Torres. *Ensino Religioso: esperanças e desafios - reflexões da práxis no cotidiano escolar*. Florianópolis-SC: Saberes em Diálogo, 2016.

_____. *Ensino Religioso: problemas e desafios*. 2010. f. 187. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

MIELE, Neide. *Mitologia Nórdica*. – João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2011.

OLENIK, Marilac Loraine R., DALDEGAN, Viviane Mayer. *Encantar: Uma prática pedagógica no ensino religioso*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Resolução 026/2012 *Normalizando o Ensino Religioso nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB*.

SANTIDRIÁN, Pedro R. *Dicionário Básico das Religiões*. Tradução Maria Amélia Pedrosa. Desenhos Mariano Sinués. Aparecida-SP: Santuário, 1996.

TCC - *Livro didático na sala de aula de ensino religioso*. João Pessoa: UFPB, 2014. Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências das Religiões - UFPB, 2015.

<http://mitoemitologias.blogspot.com.br/>

<http://brasiliadefato.com.br/colunas/oraculo-das-nornas/2017/09/yggdrasil-os-nove-mundos-da-tradicao-nordica/>

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES RIBEIRINHOS: UM OUTRO OLHAR PARA O CAMPO

GIOVANNA FREIRE DE OLIVEIRA LIMA¹⁵

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no município de Manaus é uma educação diferenciada por conta dos muitos desafios específicos enfrentados que abarcam desde o clima da região quanto o ir e vir do professor e seu dia a dia na escola, devendo ser tratada como uma prática inclusiva e reflexiva. No contexto histórico é renegada por ser oferecida de maneira minimizada a sujeitos vistos como sujeitos sem necessidade de uma escolarização digna e de qualidade, sendo desnecessário para quem vive no interior. A partir de então, o Movimento Social Sem Terra (MST), deu início às questões sobre a luta pela terra ocorrendo também à luta por uma Educação do Campo.

A partir daí, foram elaboradas propostas voltadas para a realidade do campo brasileiro, considerando que o homem do campo deve ser incluído nos processos educacionais de forma diferenciada, respeitando seu contexto e seu modo de vida. O contexto de educar só pode ser co-

15. Doutoranda em Ciências da Educação. Mestra em Ciências da Educação. Coordenadora de Formação Continuada em Educação do Campo e Indígena da SEMED-AM.

locado em prática a partir do conhecimento da realidade do sujeito ribeirinho, compreendendo o mundo dos sujeitos do campo englobando sua economia, sua política e sua cultura.

Os professores que lecionam nas comunidades ribeirinhas do município de Manaus se deparam muitas vezes com práticas deturpadas com a realidade vivida e o que foi aprendido na graduação inicial. Na maioria das vezes, esse professor desconhece até mesmo a palavra classe multisseriada já que ele não foi preparado para atuar no campo e em nenhum momento ele teve alguma formação para tal. Partindo dessa problemática, surgiu a necessidade de analisar se a Formação Continuada oferecida ao professor ribeirinho atende suas necessidades; compreender como essa formação é oferecida e descrever como é ensinada/aplicada no processo de formação continuada para turmas multisseriadas.

FORMAÇÃO CONTINUADA RIBEIRINHA

Pensar a formação do professor é pensar em uma mudança na prática, na soma e troca de conhecimentos, refletindo em suas ações para posteriormente perceber uma mudança em sua prática. Uma formação continuada diferenciada, com uma nova roupagem, foi o ponto de partida para uma transformação no processo de formação continuada oferecida aos professores do campo que compõem o quadro da Secretaria Municipal da Educação no ano de 2016, o qual aqui no texto trataremos mais precisamente aos que trabalham nas áreas ribeirinhas.

A contribuição da formação continuada impacta de certa forma, na qualidade do processo educacional tornando o professor um sujeito reflexivo e autor de sua prática. Esse impacto se dá principalmente na mudança que o contexto a qual a escola está inserida faz parte. O aluno, a escola, a comunidade e as ações do professor estão em constante evolução, por isso, a formação tem que acompanhar essa transformação.

Se focarmos no campo do professor, poderemos perceber uma falta de delimitação clara de suas funções, que implica a demanda de soluções dos

problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação, com a consequente intensificação do trabalho educacional educacional (IMBERNON, 2010, p. 8).

Pensar a formação continuada é valorizar antes de tudo, o contexto no qual o professor ribeirinho faz parte para poder obter um resultado positivo através de metodologias adequadas de acordo com sua realidade. Pois, como afirma Imbernon, “tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança” (2010, p. 9).

O professor ribeirinho realiza seu trabalho de forma cooperativa com o outro colega de profissão, ou seja, ele se vale da experiência do outro para desenvolver um árduo, porém digno e gratificante, trabalho nas escolas situadas nas comunidades do município de Manaus. Árduo por conseguir atuar em condições precárias, sem material didático adequado, sem uma boa infraestrutura, com falta de transporte escolar e até mesmo pela falta de uma formação inicial voltada para a educação do campo entre outros fatores comuns para quem atua nesse contexto.

Gratificante por ver o resultado no desempenho escolar, na atitude das crianças e na aceitação da comunidade, pelo bom trabalho desenvolvido ao longo do ano. Esse professor, conta com o apoio e relação entre escola e comunidade também para alcançar o resultado positivo no processo. Processo esse, que sofre interferências tanto por falta de políticas públicas quanto financeiras e sociais.

Atualmente, o professor do campo ribeirinho é o protagonista da formação por formar uma identidade própria e a partir daí reformular suas ações e práticas no contexto educacional, deixando de lado a imagem de mero receptor de ações que desviam de seu objetivo e que não contemplem suas necessidades.

A formação continuada tem por objetivo ser uma ação inovadora e dinâmica no sentido de manter o professor atualizado para desenvol-

ver um trabalho de qualidade em sala de aula, superando suas expectativas, criando e recriando o seu fazer, respeitando e valorizando as diversas culturas que o mundo ribeirinho possui. Os trabalhadores do campo sempre produziram, pela prática, os seus conhecimentos e, esses, não podem simplesmente, ser desprezados pelo saber acadêmico e científico. e científico (NETO, 2011, p. 34).

O saber que o professor ribeirinho possui tanto o adquirido no mundo acadêmico quanto o que possui por conta da vivência na comunidade, não deve ser desconsiderado no caminhar do aprendizado escolar. O saber e o fazer do professor do campo é rico e contextualizado com a comunidade escolar completando-se mutuamente sendo uma relação que impacta de certa forma na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Considerar a interação, a experiência e a interdisciplinaridade no espaço educacional do professor ribeirinho é uma inovação ao processo de formação continuada, pois são fatores respeitados e considerados no currículo como fundamental para a apropriação de novos conhecimentos e metodologias para as futuras formações. Já que a formação continuada não deve ser imposta com métodos prontos ou copiada da área urbana, pois assim perderia o foco da educação do campo em ser comprometida, democrática e emancipatória.

O valor que o contexto ribeirinho possui para o professor do campo é sinônimo de pertencimento a terra, esse pertencimento é valorizado a partir da construção do passo a passo do processo de formação que deve criar caminhos para que atenda às necessidades do professor, que de certa maneira supra seus desafios e possibilidades enfrentados para realizar seu trabalho viabilizando meios positivos para o alcance dos indicadores de qualidade.

O CAMINHO DA FORMAÇÃO CONTINUADA RIBEIRINHA

Por conta das grandes dificuldades em se trabalhar com classe multisseriada, os professores do campo da área ribeirinha de Manaus, ganharam uma atenção maior a partir do segundo semestre do ano de 2015, após o retorno e tabulação de um questionário sociocultural o qual apresentou como resultado a necessidade de novas metodologias para se trabalhar com professores que atuam em Classe Multisseriadas para ser implementado no ano de 2016.

A partir de então, pensou-se na possibilidade de se trabalhar a Formação Continuada em 2016, um projeto piloto sobre Projetos de Aprendizagem nas escolas das áreas ribeirinhas atendendo a necessidade solicitada dos professores que atuam em uma área tão complexa e diferenciada que são as escolas que se localizam nas áreas do Rio Negro e Rio Amazonas mais precisamente aos que atuam em Classe Multisseriada, com a forte intenção de se alcançar o objetivo inicial e geral do projeto que contemple “Promover a interlocução dos saberes e fazeres pedagógicos do/no cotidiano das escolas indígenas, ribeirinhas e rodoviárias do município de Manaus” (DDPM, 2016).

A pedagogia de projetos aguça a ideia de executar ações que estão por vir. É a realização do saber-fazer. A prática pedagógica por meio do desenvolvimento de projetos é uma forma de conceber educação que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem ambiente de aprendizagem (PRADO; ALMEIDA, 2009, p. 76).

Classe Multisseriada é aquela composta por apenas um professor que atua com turmas variadas e com diversos níveis de conhecimento em uma única sala de aula. Esse tipo de modalidade, muitas vezes, é o único meio de escolarização oferecida aos sujeitos ribeirinhos, devido a diversidade geográfica que nossa região amazônica possui como: a distância entre as comunidades, o meio de transporte, a infraestrutura das escolas e o baixo quantitativo de alunos para compor uma série por sala.

Para compreendermos como a formação é oferecida aos docentes, vamos demonstrar como foi pensado o trabalho desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação no ano de 2016.

A formação foi pensada para iniciar a partir de março, possuindo quatro encontros presenciais nas escolas polo de formação compreendendo a área do Rio Negro e Rio Amazonas totalizando 32 horas. No Polo do Rio Negro, a formação é realizada nas escolas José Sobreira e na Escola Indígena Kanata TYkua. No Polo do Rio Amazonas, a formação é realizada na Escola Manoel Chagas pertencente à comunidade Bom Sucesso. Em todos os polos de formação só é possível chegar às escolas através de transporte fluvial.

Na Escola Municipal José Sobreira, por ser um polo em que sua organização escolar se dá pelo modelo de seriação, a formação contempla os segmentos de: educação infantil, bloco pedagógico, 4º e 5º ano, 6º ao 9º ano e gestores e pedagogos. Para os administrativos, temos a parceria da ESPI (Escola do Servidor Público), os quais iniciaram suas atividades, uma em cada polo, a partir do II encontro no Polo Manoel Chagas e estendendo aos demais polos, contemplando os servidores administrativos com um certificado.

Nos polos da escola Kanata TYkua e Manoel Chagas, a formação contempla os professores que atuam em classe multisseriada. Sendo assim, o formador tem que pensar em se trabalhar uma metodologia diferenciada que contemple as necessidades desse professor que atua nessas classes, com atividades dinâmicas que respeitem e valorize o contexto do campo, rompendo com práticas que trabalham conteúdo fora da realidade do campo, minimizando assim uma prática de transposição do modelo da escola urbana para campo.

A formação é finalizada com a Socialização das Práticas Formativas, onde os professores participantes da formação em 2016, terão a oportunidade de apresentar suas produções por meio de Banner ou Comunicação Oral no mês de novembro ocorrendo na Divisão de Desenvolvimento – DDPM.

A CLASSE MULTISSERIADA E O PROJETO DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR DO CAMPO

Para se pensar em que tipo de formação oferecer, foi necessário conhecer o perfil desse educador para não oferecer e trabalhar com uma formação desvinculada da realidade do professor ribeirão. Para isso, após a aplicação do questionário socioeducativo no ano anterior, observou-se a necessidade de se trabalhar a pedagogia de projetos, contemplando valores e saberes tradicionais desse povo. “Os projetos para a educação do campo devem basear-se nos direitos sociais e ser centralizados na formação integral, não fragmentada, plural, democrática, coletiva, solidária, que incorpore novos valores críticos sem desprezar os saberes tradicionais” (NETO, 2011, p. 36).

Configurada como um novo desafio, trabalhar a pedagogia de projetos, mais precisamente projeto de aprendizagem, está sendo desafiador para quem atua em classe multisseriadas em nosso município. Pois, percebemos a dificuldade do professor em não diferenciar projeto de ensino e projeto de aprendizagem e em não descrever e executar corretamente o passo a passo da metodologia de projeto. A proposta de se trabalhar com Projeto de Aprendizagem é fazer com que o professor “compreenda a proposta de projetos de aprendizagens como um instrumento aglutinador entre as várias áreas do conhecimento possibilitando a produção de novos conhecimentos” (DDPM, 2016).

Repensar o modelo de formação oferecida aos professores do campo através de projeto de aprendizagem é visto como uma alternativa para a garantia da qualidade do ensino oferecido em classe multisseriadas nas áreas ribeirinhas. As necessidades presentes nas escolas do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade. (ROCHA, 2011, p. 41).

A escola do campo tem uma responsabilidade muito grande em relação ao avanço da aprendizagem do sujeito que o compõem, com pontos positivos pela riqueza da experiência dos professores e através das

relações entre família-escola-comunidade. Esse entrelaçamento serve para se pensar a escola e seu entorno como espaço de formação, de socialização e de colaboração.

É preciso superar a antinomia família-escola-comunidade-professor. O que existe fora da instituição educacional deve ser um aliado, não um inimigo. A formação conjunta com a comunidade perfila-se, nos diversos contextos educativos e sociais, como uma das alternativas às difíceis situações problemáticas da educação atual e, principalmente, a exclusão social de uma parte da humanidade (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

A preparação desse professor deve ser feita com um olhar respeitando o contexto de trabalho, pois uma das queixas mais comuns é que estão cansados de assistirem apenas formações que não tem nada a ver com o que vivenciam que fogem de sua realidade. As formações oferecidas não devem ser vistas nem realizadas como mera transmissão de conhecimentos nem desarticuladas da realidade ribeirinha, mas sim deve ser dada oportunidades formativas e valorosas dentro e fora da escola.

Atualmente, com a evolução da tecnologia, dos conteúdos e do próprio aluno, a formação continuada se fortalece como um processo de criação de oportunidades que estimula o professor ribeirinho a reflexão de sua prática e outro olhar em sua ação, transformando seu cotidiano escolar através de novas formas de agir mostrando e valorizando o professor como autor de sua prática.

Poderíamos pensar na criação de oportunidades formativas nas quais o aprender a aprender fosse propiciado e estimulado, seja nos cursos universitários, seja nas iniciativas de formação contínua de professores, de modo que eles possam aprender segundo a mesma lógica que pretendem propor a seus alunos (WARSCHAUER, 2001, p. 14-15).

Sendo assim, o professor ribeirinho atua e navega por uma rede ampla de saberes que faz com que ele reflita sobre sua ação principalmente para que perceba esse resultado na qualidade do ensino em classe multisseriadas e ao mesmo tempo, analisando e transformando sua prática docente. A partir da formação continuada, o professor ribeirinho chega à conclusão que sua prática é reflexiva após a análise durante esse caminhar o qual o faz debater e pensar na sua prática e na preparação para as futuras etapas ajustando suas ações.

A atuação docente em classe multisseriadas faz com que sua prática seja construída dia a dia, sem uma receita pronta, mas com a mistura de saberes que interferem no resultado positivo percebido na relação com os alunos e em como eles aceitam todo o processo educacional nesse tipo de classes. De acordo com Perrenoud, exigem mais que a aplicação de um repertório de receitas: exigem um procedimento de resolução de problemas, uma forma de invenção (2002, p. 11)

As perspectivas das escolas do campo fogem da lógica das escolas da área urbana. Todavia, o professor ribeirinho não foi preparado para trabalhar nesse tipo de classe, assim, ele não possui nada concreto para guiar-ló durante o processo, mas possui o saber e a experiência do seu par, realizando sua tarefa com valor apesar de todas as situações que enfrenta para chegar até a escola. A autonomia permite que se enfrentem os limites do trabalho prescrito para tornar a tarefa suportável e para realiza-la da melhor maneira possível quando as prescrições são falhas ou incompatíveis com o tempo, com os materiais e com as condições de trabalho (PERRENOUD, 20002, p. 11).

A construção de um processo educativo que tenha por base o movimento de ação e reflexão dentro dos critérios que norteiam a prática sempre buscando a produção coletiva do conhecimento dentro do processo de ensino-aprendizagem juntamente com o conhecimento prévio com o científico, onde a “aprendizagem por projetos ocorre por meio da interação e articulação entre conhecimentos de distintas áreas, conexões estas que se estabelecem a partir dos conhecimentos cotidianos dos alu-

nos, cujas expectativas, desejos e interesses são mobilizados na construção de conhecimentos científicos. (Prado e Almeida, 2009, p. 77)

O professor ribeirinho precisa questionar, mudar, tornar-se criador e pesquisador e formador de possibilidades, devendo exercitar a reflexão sobre a prática e a troca de experiências para que se multiplique a qualidade e a vitória no ensino sendo tão buscada e sonhada por todos.

A realidade da educação do campo em nossa região é significativamente diferente das demais regiões brasileiras, a diversidade geográfica, os costumes, as crenças e os valores e a realidade sócio econômica são predominantes em nosso meio, mostrando de fato quem somos enquanto sujeitos de direitos. Direito por uma escola melhor, que não precisa fechar e mandar a comunidade mudar por conta do pouco quantitativo de alunos ou pela distância, pois ali existem sujeitos que precisam de melhorias, de um outro olhar.

Um outro olhar para o direito por uma educação que respeite o contexto do homem do campo, suas crenças, seus costumes, suas experiências, pois ali existem sujeitos que lutam pela implantação de políticas públicas por inteiro e não copiada, existem sujeitos que precisam de políticas com acesso do e no campo e de um outro olhar pelo direito pela superação da classe multisseriada.

Superação pelo oferecimento de ensino com mais qualidade que faça multiplicar a vontade de estudar, de permanecer na comunidade buscando seu avanço e de fato se reconhecer enquanto professor ou aluno do campo, precisando de um outro olhar, de uma identidade digna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DDPM, *Formação Escola de Professores - EDUCAÇÃO DO CAMPO*. Projeto Piloto Educação do Campo. Prefeitura Municipal de Manaus, 2016.

PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito, Almeida, Maria Elisabeth Bianconcini (org). *Elaboração de projetos: guia do cursista* 1 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à distância, 2009.

IMBÉRNÓN, Francisco. *Formação Continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NETO, Antonio Julio de Menezes. *Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa*. In: *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Maria Isabel Antunes- Rocha & Aracy Alves Martins, (organizadoras).-2 ed.- Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. *Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico*. In: *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Maria Isabel Antunes- Rocha & Aracy Alves Martins, (organizadoras). 2º ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

TERRITORIALIDADES ANTIGAS APURINÃ E REDES DE SOCIALIDADES: TÉCNICAS DE MANEJO E MANIPULAÇÃO DAS PLANTAS

ADMILTON FREITAS DAS CHAGAS FILHO¹⁶

INTRODUÇÃO

A relação de mulheres indígenas apurinã com as plantas da roça e da floresta, conhecidas desde o tempo dos antepassados e descritas em suas narrativas míticas desde o ato cosmogônico – da criação da humanidade até a estadia definitiva na região do Alto rio Purus. Para realizar essa incursão recorrerei a Antropologia histórica com o objetivo de analisar as técnicas de manejo e manipulação das plantas desenvolvidas por um grupo familiar apurinã, tal escolha/delimitação se dá por entender que o povo Apurinã é uma extensa e complexa organização social a ser descrita neste artigo, percepção que tive na escrita do trabalho anterior. Desta maneira pretendo discorre sobre as histórias das plantas pela percepção de um grupo familiar em movimento de descida do rio Purus. Para isso abordarei os relatos que dão vozes a seus antepassados durante o percurso de deslocamento de Boca do Acre no Alto Purus a Terra Indígena Itixi Mitari no Baixo Purus. Esse movimento constituiu uma extensa rede de trocas que será apresentada no corpo do texto. Este

16. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

diálogo permite refletir aspectos da alteridade étnica apurinã e as técnicas de manejo das plantas.

I. O CAMINHO DAS PLANTAS NA DESCIDA DO RIO PURUS

A história do povo apurinã encontra-se intrinsecamente associada à região do Alto rio Purus, tendo como ponto de partida, diversas narrativas¹⁷ míticas que relatam sua chegada à região, como, por exemplo, a saída do grupo de *Kairiku* – pedra – mundo subterrâneo habitado por pessoas, animais e plantas que viviam na condição de *Tsumiwakuru* – gente da terra – que saíram das cavernas e passaram a viver no Alto Purus. De semelhante forma *Iputuxiti* é o mundo distante dividido em quatro pontos localizados na extremidade do planeta Terra também conhecido como final do mundo marcado pelo episódio da busca de frutas saborosas, que os seduz, levando-os definitivamente a se deslocarem para viver o Alto Purus.

O mito principal apurinã relata em uma parte a viagem de *Tsura* na barriga da cobra por toda a extensão do rio Purus, essa jornada se estende de *Īkurāxityr*¹⁸ ao Alto Purus, e se prolonga a região do Baixo Purus. A trajetória de *Tsura* serviu como um presságio da dispersão apurinã entre as três regiões constituídas geograficamente, o Alto, o Médio e Baixo Purus, tal diáspora os leva a formar uma complexa rede de territorialidades e socialidades herdadas por sua descendência.

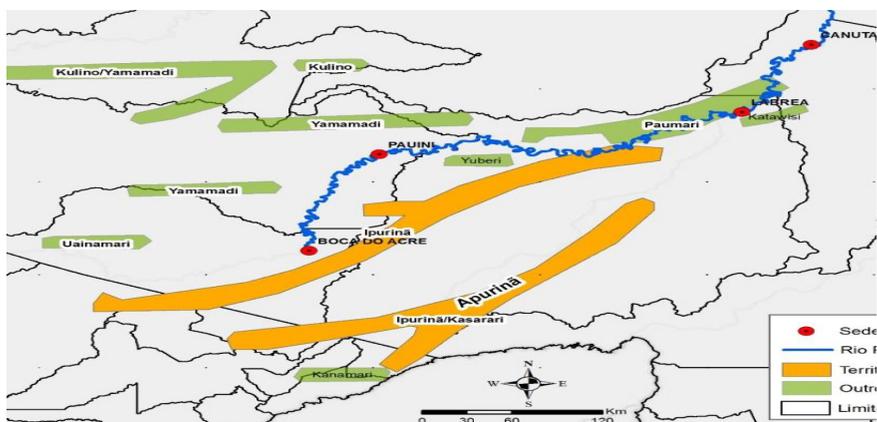
É notório que as narrativas nos levam a um intenso mergulho entre o tempo mítico e a presença apurinã no Alto Purus. Agora, ao dialogar com os etnólogos que escreveram os primeiros trabalhos nessa região; Chandless (1866) e Curt Nimuendajú (1944 [1981]) é possível visualizar

17. Ver ainda os trabalhos (Schiel, 2004), (Freitas Filho, 2017) e (de Amorim Magalhães, 2018) sobre as narrativas míticas de *Tsura*.

18. É o universo astronômico onde residem os Demiurgos criadores. *Tsura*, o Sol e a Lua, os antepassados míticos de quem descendem os apurinã, conhecido como lugar de cima, ou acima da Terra, também está relacionado a lugar sagrado associado ao céu cristão.

áreas de concentração dos grupos indígenas na região do Purus distribuídos por extensas territorialidades antigas classificadas como local de pertencimento ancestral.

No trabalho de Curt Nimuendaju (1944), a posição geográfica apurinã é bem definida, os pontos de contatos Inter étnicos vistos no mapa demonstram dois corredores de ocupação com uma variada possibilidade de contatos. Estes pontos de domínio apurinã sobre as faixas dos rios Pauini, Inauni, Sepatini, Mamoriá em frentes de contato com os Manchineri, Piro, Kanamari, Jamamadi, Paumari, Mura e Katawixi expõe de maneira muito clara os grupos apurinã vivendo em várias territorialidades sob diferentes experiências e trajetórias de vida.



Essa extensa rede de trocas existentes permitiu aos grupos apurinã desenvolverem uma ampla diferenciada trajetória, que os caracterizam em suas especificidades e que são resultados particulares de cada grupo no compartilhamento experiências rituais, tecnológicas, domesticação de plantas, estrutura de mitos, xamanismo, e na variação da própria língua ao longo dos recorrentes deslocamentos no Purus (VIRTANEN, 2016; FACUNDES, 2000).

A partir dos trabalhos de Schiel (2004), Facundes (2000) e Virtanen (2016) esses extensos corredores ganham um detalhamento de informa-

ções acerca dos caminhos e de comunidades, varadouros que relevam a dinâmica rede de mobilidade terrestre. Que revelam contornos das redes de trocas entre os grupos apurinã e suas mobilidades durante o verão e inverno, a época do ano que as frutas da floresta davam em maior abundância em determinadas localidades movia os acampamentos.

Em suas falas, costumam dizer assim: *vou falar só do caminho da minha família* e relatam uma extensa rede terrestre que conecta antigos acampamentos, rotas de fugas, locais de encontros rituais e políticos dos grupos (VIRTANEN, 2016). Sobre *o tempo dos antigos*¹⁹ os apurinã rememoram o constante movimento entre as localidades de moradia, *a gente tia paragem em dois ou mais lugar*, referindo-se a locais temporários. Para garantir a ocupação de suas territorialidades, os grupos se distribuía em dois ou mais acampamentos, em caso de defesa ou dispersão teriam a capacidade de se mobilizar para locais seguros na tentativa de manter sempre uma área sobre controle.

É possível relacionar o tempo da humanidade no Purus apontada pelos apurinã ao trabalho de (CLEMENT, 1999) sobre o processo de domesticação da paisagem na Amazônia que conta com modos de intervenção sobre a floresta, o desenvolvimento e crescimento populacional. Isso significa o manejo de áreas florestais, a manipulação de plantas por grupos coletores e agricultores em um período transitório e de constituição de uma floresta antropogênica²⁰.

Tais intervenções sobre a floresta são descritas como técnicas de seus antepassados mais antigos, isso demonstra a capacidade de modificação da floresta por modos de agricultura incipiente e inconsciente. Aproveitando essa abordagem a Antropologia procura redefinir a propos-

19. Tempo dos antigos é uma fala muito comum entre os apurinã para explicar o tempo distante, dos avós entre outros antepassados quando não tinha convívio com não indígenas e adentra o *Tronco Velho – tempo dos mitos Apurinã*.

20. Constituída pela intervenção humana, ou seja, ações humanas modificam a floresta, construído paisagens que os favoreçam. Vê ainda os trabalhos de (Descola, 1992), (Clement, 1999-2010), (Neves, 2012), (Mendes dos Santos, 2016).

ta apenas materialista, apontando para relações xamanicas e do cosmos como forças aplicadas a modificação da floresta, durante um longo período de desenvolvimento de suas tecnologias.

A história dos apurinã assim como a dos povos indígenas do Purus apresentam características de que no pré-contato²¹ seus ancestrais manejavam a floresta, com transplantes de plantas dentro de territórios controlados, nesse mesmo período ainda se reconhece as ferramentas por eles descritas; ossos de animais para cortes, quebra de plantas pequenas com as mãos, uso de focos de incêndio para limpar as áreas de cultivo, amarração árvores medianas com cipó para derrubada.

Esses grupos conforme os diferentes contatos trocaram influências étnicas significativas, adquirindo novos elementos, como, por exemplo, pessoas, palavras, objetos, simbolismos, plantas e tecnologias. É comum perceber nas falas apurinã o sentimento de filiação para com as plantas, ao afirmarem que elas são suas filhas, por isso não podem ser abandonadas, antes devem ser cuidadas levadas com eles.

No tempo de contato com não indígenas, alguns grupos apurinã passaram a conviver com as frentes extrativistas e trabalhar nas mais diversas funções da cadeia produtiva. Quando os grupos apurinã que não residiam com os padrões encontravam seus parentes que adentraram o mundo do trabalho e traziam muitas novidades entre ferramentas e conceitos, tentavam convencer os parentes a se juntarem aos padrões.

Os grupos apurinã envolvidos com as frentes extrativistas e aqueles que estavam fora deste circuito deram início a um processo de ressignificação de seus próprios conceitos, em que os primeiros convenciam os demais parentes de que “*era errado chamar suas roças de tukury, o certo era falar kikiu*”. A avassaladora imposição das frentes extrativistas, or-

21. Dentro da literatura científica utilizada classificamos esse período como: Período pré-colonial ou pré-contato, que se refere ao tempo antes da chegada dos europeus na Amazônia, ou seja, o tempo de *antigamente* como encontrei diversas vezes nas falas apurinã. Quando os grupos humanos estavam manuseando o fogo nas áreas da floresta, o transporte de plantas e também a manipulação de suas substâncias que se aproxima dos referidos estudos sobre o Holoceno Médio na Amazônia, segundo (Clement, 2010), (Neves, 2012), (Mendes dos Santos, 2016), discorrem sobre tais acontecimentos no Purus.

dens religiosas e políticas públicas no Purus resultaram em muitas formas de ressignificação de suas concepções para explicar determinadas categorias do conhecimento.

2. DAS PEQUENAS ROÇAS À SOFISTICAÇÃO DOS ROÇADOS.

Pretendo aqui, refletir sobre os dois modelos de cultivo de plantas que aparecem na história apurinã, onde os modelos de roçados²² mais recente e, tecnologicamente, mais instrumentalizados é descrito na língua como *kikiu* e ao utilizar a palavra *tukury*, refere-se à roça antiga ou pequenas roças, com pouca ou apenas uma espécie cultivada, no tempo que se plantava no interior da floresta, com características espaços de plantio de subsistência.

Da mesma forma, quando um apurinã utiliza a palavra *kikiu* refere-se ao modelo mais recente chamado de roçado, aquele em que o espaço e o solo são preparados a partir de técnicas elaboradas com base em conhecimentos introduzidos pela entrada das frentes extrativistas no Purus e, atualmente, pelos órgãos governamentais de incentivo à produção agrícola.

Com base em nossa perspectiva de análise e nas informações coletadas durante a pesquisa de campo, em conversa com os apurinã, percebi que o uso das duas palavras, *Tukury e Kikiu* correspondem à concepção diferente das técnicas de plantio utilizadas pelos apurinã no decorrer do tempo. Os apurinã tinham o hábito de aproveitar áreas de árvores grandes caídas²³ naturalmente.

O modo de produzir fogo ocorria pelo manuseio de pequenas pedras²⁴ que faiscavam nas palhas secas, esse processo se define como o

22. Cabe aqui uma explicação para roça e roçado entre os apurinã, a palavra roça é aplicada para descrever um tipo de espécie plantada, por exemplo, *vou a minha roça de mandioca ou vou a minha roça de badí*, entretanto quando se refere ao espaço onde estão concentradas variadas espécies, eles dizem *vou lá no meu roçado – espaço que concentra toda sua plantação*.

23. Amãnyakary, técnica antiga de aproveitamento de árvores caídas no meio da floresta para realizar o cultivo de plantas.

24. K pakari técnica de se produzir fogo com pedras, friccionando uma na outra para produzir faíscas, modo que feria as mãos e levava muito tempo.

primeiro modo de intervir no espaço da floresta tornando-o propício ao cultivo. O fogo²⁵ como tecnologia controlada foi fundamental para a transformação das florestas em áreas de reprodução de espécies de plantas consolidando paisagens manejadas pelos humanos na Amazônia.

O *tukury* apurinã no meio da floresta, apesar das poucas informações relacionadas as espécies cultivadas naquela época, os apurinã identificam algumas plantas da floresta, como ananás, tabaco do mato, banana-do-mato, além dos tubérculos; *kãaru* e *kasaruparu* que foram introduzidas em suas roças durante um longo processo de transplantes da floresta para áreas mais próximas às casas.

Segundo eles, essas plantas passaram pelo processo de *amansamento*. Os apurinã costumam dizer que naquela época *andavam muito, sem paradeiro*, viviam movimentando-se em suas territorialidades, criando uma extensa rede de *varadouros* utilizados pelos pequenos grupos familiares construindo novos espaços na floresta. O movimento se dava em torno do manejo das plantas, das atividades de caça e pesca, seguindo o tempo da floresta, como se referem quando querem dizer que os ciclos das plantas silvestres os levavam a sair de determinada área e ocupar outra.

A partir de conhecer os ciclos de manejo é importante destacar também a proposta de analisar a produção de alimentos desenvolvida pelos ancestrais há centenas de anos. Essa reflexão faz da técnica de manipulação estabelecida pelos coletores ao patamar de grupos agricultores caracterizados pelas habilidades técnicas de manejo a floresta.

Aqui não cabe investir em uma argumentação comparativa em busca da melhor capacidade técnica, mesmo porque o que vem sendo demonstrado pelos autores nos parágrafos anteriores é que os grupos ameríndios estavam envolvidos ao mesmo tempo em processos agrícolas e de coleta. Em uma narrativa os apurinã descrevem essas duas atividades como maneiras recorrentes dentro de único período.

25. O manejo de ecossistemas com o fogo está descrito no artigo de (Clement, 2010)

Os apurinã descrevem esse tempo como o de constante deslocamento entre locais de coleta e água, movendo-se em busca de recursos mais abundante, relatam, por exemplo, em seus percursos aproveitavam árvores caídas e limpar a área para o cultivo. Assim, sua atividade parece coincidir com períodos sazonais das plantas frutíferas da floresta e os procedimentos de concentrar algumas espécies em pequenas áreas.

Explicam ainda que naquele tempo não existia o sal *dos não indígenas*, a floresta fornecia os condimentos básicos a alimentação. A base do consumo de carboidratos eram os tubérculos de onde também se retirava outras substâncias. É nesse processo de classificação, ordenação e quantificação presentes nos processos de ralar, lavar e peneirar e armazenamento dos líquidos para azedar durante um dia decantando toxinas que se retirava a água de sabor salgado ou doce para temperar alimento.

No caso do *Kasaruparu/Putxuaru* o procedimento é o seguinte: descascam-se, lavam-se e ralam-se as raízes na paxiúba, lava-se e depois se espreme a massa no tipiti, separa-se a água da massa, peneira-a, enquanto a água “descansa” durante cerca de uma hora, tempo necessário para o processo de decantação, em que se forma uma goma no fundo da panela que é retirada para misturar a primeira goma espremida no tipiti e peneirada pela última vez para fazer o *kumry*. A água retirada da massa na primeira lavagem é fervida e dá origem ao sal.

A *kāaru* é preparada da seguinte forma: descascam-se, lavam-se e ralam-se as raízes, a massa obtida é espremida no tipiti; separa-se o líquido da massa, reservando-o por duas horas, mistura-se a goma retirada da água com a massa e a peneira novamente, ficando pronta para fazer o *kumry*. Por sua vez, a água retirada da massa é colocada para ferver durante algumas horas, deixa descansar e aproveita o líquido espesso como açúcar.

TÉCNICAS DE PRODUÇÃO APURINÃ			
Batata	Líquido	Produto	Nome
Kasaruparu: batata da floresta transplantada para a roça. Construída do corpo apurinã	Ãtusã: água azeda	(<i>lukira</i> -Sal) e o beiju amarelo	Kumury: beiju
Kãaru: batata da floresta transplantada para a roça. Construída do corpo apurinã	Ãtusaru: água doce	(<i>Putxuaru</i> -Açúcar), beiju branco, faz caiçuma (ari) bebida apurinã	Kumury: beiju
Kamirineru: batata da floresta. Construída do corpo apurinã	A água amarga, não é utilizada.	Beiju: mistura com <i>tatá</i> , baçaçu, (ãtusã) e com a goma do kasaruparu	Txipiry: antigo modo de falar beiju, atualmente em desuso

Este quadro detalha os produtos extraídos de cada batata e demonstra como os apurinã aplicavam um série de procedimentos na fabricação de suas misturas para produzir alimento. Esta descrição não esgota a possibilidade de retirada de mais produtos das batatas, neste os apurinã apresentam os líquidos que faziam parte dos temperos e explicam quais a batatas se retiravam a goma para fazer beiju e os líquidos para o preparo do sal e açúcar.

A exemplo, da fabricação de sal e do açúcar, obtidos do *kasaruparu*, que segue o procedimento de retirada da massa ralada na paxiúba, espremida no tipiti e a água (ãtusã) colocada na panela de barro (*kupity*), fervida para eliminar uma espuma amarga retirada com a colher de madeira. Uma parte desta água é jogada fora, enquanto outra é deixada para decantar por duas horas, formando um líquido espesso, o sal.

Há, com certeza, milhares de espécies de tubérculos que compõem a fauna da floresta, segundo relatos os antigos dominaram diversos processos de misturas para a fabricação de alimento, remédios, venenos dentre outros produtos extraídos das plantas, explicam também que de uma mesma planta era retirada várias substâncias, mas era preciso ter o

domínio das misturas: níveis de toxinas, espécies que se combinam, medição e controle do tempo para acertar as medidas.

A alimentação extraída das plantas era um combinado de plantas, o qual, a mistura de féculas amargas e féculas adocicadas proporciona o equilíbrio a sabores palatáveis ao consumo humano. Para tanto, desenvolveram procedimentos específicos que permitissem manipular uma variedade de plantas com as mais diversas finalidades, que exigiam técnicas adequadas à produção.

Os atributos técnicos estão conectados ao recurso cosmogônico que, a todo tempo, permeia as explicações atemporais, uma vez que suas falas transitam por mitos e humanidade dentro de uma lógica diacrônica, inversa e inacabada, com paralelismos que esgotam nossa compreensão cartesiana. O tempo do mito e a vida ancestral apurinã no Purus caracteriza um saber autônomo sobre as propriedades farmacológicas das plantas aprendidas por um longo processo de trocas e ressignificações ameríndias diante ao mundo moderno e de contato com não índios.

Diante esta prerrogativa, a ciência ameríndia se constitui como uma ampla rede de conhecimento que circula por gerações e se fortaleceram pelas relações inter étnicas que constituíram uma ampla e sofisticada rede de técnicas de saberes antes da conquista europeia. Reconhecidos desde o período muito antigo da humanidade Amazônica, o Neolítico, no qual, o homem se firmou na elaboração da cerâmica, tecelagem, agricultura e na domesticação de animais e plantas.

Ao discorrer sobre a manipulação e manejo das plantas, ao longo de tempos milenares,

...é importante reconhecer o pensamento ameríndio de maneira ativa e metódica, com hipóteses ousadas e controladas, a fim de rejeitar ou confirmar determinados procedimentos através de experiências incansáveis e repetida (LÉVI-STRAUSS, 2012 [1962], p. 30).

Os apurinã, ao descreverem como preparavam as plantas da floresta para obtenção de alimento, remédio, veneno e fins ritualísticos, entre outras demandas, demonstram também o longo período de aprimoramento das técnicas, revelando, por vezes, a dramática experiência de insucessos que levava à morte os consumidores, regida pela expressão *co-mia, morria*. Tal procedimento explicita *o pensamento de técnicas refinadas de manipulação e de diferentes experiências vividas é colocá-la a um patamar de complexidade e de conhecimento inovador* (LÉVI-STRAUSS, 2012 [1962]).

A ordem de aprendizado básico de técnicas de manejar plantas e paisagem se deu pelo corte e queima de áreas, e também ferramentas de ossos de animais e da energia humana como algumas das tecnologias passadas. Além dos recursos materiais, havia especialidades empregadas a essas técnicas, como cantos, danças, xamanismo, espíritos, sinergias que tornavam o alimento possível à ingestão humana, isto faz parte de procedimentos da taxonomia das populações ameríndias (POSEY, 1996).

Desta maneira, as misturas são conhecimentos técnicos de combinação das plantas, ao queimar a casca de árvores e produzir cinzas para misturar ao tabaco pilado na fabricação de uma nova substância para fins xamanico e terapêutico, assim como fermentação das bebidas precisadas mulheres guarnecer a panelas dos maus espíritos, a desidratação das batatas e o processo de amolecimento dos carochos de babaçu e do piquia necessitam da permissão dos chefes das plantas, o espírito dessas precisam ser consultados para autorizar a coleta.

Os apurinã atribuem seus conhecimentos trazidos pelos antepassados que viviam *embrenhados na mata*, por isso conheciam as plantas e suas potencialidades, o segredo de misturas para a produção de alimento, veneno, remédio, bebida, tinta e outros. Essas informações correspondem ao desenvolvimento de biotecnologias na fabricação de massas, gomas, líquidos, toxinas, por meio do processo de decantação, fermentação e conservação (MENDES DOS SANTOS, 2016).

Isso coloca as plantas como a principal matéria-prima de uso dos antepassados, para tanto aperfeiçoados por um longo período

que requeria também a elaboração de outras tecnologias utilizadas como instrumentos e recipientes tornando possível a organização da vida social, assim:

...muitas espécies vegetais propiciaram aos grupos o desenvolvimento de uma bioindústria de processos, como os raladores, espremedores (tipiti), decantadores, cestos de palha e recipientes de barro, sem contar com a manufatura de pão de índio, uma técnica muito requintada e eficaz de armazenamento de alimento (MENDES DOS SANTOS, 2016, p. 35).

Um aspecto fundamental aos demais já citados são as experiências dos povos ameríndios com plantas e animais como seres dotados de qualidades antropocêntricas. Essa relação simétrica dá aos seres da natureza a postura de sujeito, configurando uma rede de trocas e dependências, tendo por princípio a negociação efetiva e a construção da paisagem que opera a lógica dos recursos tecnológicos e o equilíbrio com o meio ambiente (MENDES DOS SANTOS, 2010).

Para fazer o grolado, os apurinã adotam os mesmos procedimentos de fabricação da farinha torrada. No entanto, a diferença decorre do fato de que o grolado não é levado ao fogo para ser torrado. Sua massa é misturada a goma, sendo espremida, peneirada e levada ao *tiitxi* (panela) até que fique mole e fofa. Esse tipo de “farinha” é a mais apreciada entre as famílias da aldeia Terra Nova, pois é identificada como o modo de comer dos antigos.

Esse pirão molhado acompanha o *kasitari* (peixe enrolado nas folhas). Os peixes gordurosos são bem apreciados no *kasitari* e a carne de caça deve ser grande e gorda. Para Osvaldo, essa prática alimentar diferencia o modo de comer dos apurinã daquele dos brancos, lembrando que na época de seu pai (...) *não tinha farinha torrada, não. Dos antigos só comia com grolado e beiju no meio do mato (...) da fruta da mata.*

Ao se referir a esses frutos, Osvaldo fazia menção às batatas *mauru*, *mapusu*, *karamineru*, que não são cultivadas e apareceram a partir de

seus demiurgos *Mayuruparu e Marari*, produzidas do corpo apurinã. Assim como a *kãaru e kasaruparu* espécies cultivadas, também tiveram a mesma origem. Com a introdução da mandioca, por eles considerada como pertencente aos brancos, novos processos de técnicas de consumo foram sendo incorporados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A escolha de se falar da trajetória de vida de um grupo apurinã trouxe a oportunidade de melhor focar nas especificidades de suas experiências com as plantas que por um longo processo de movimento e intervenção sobre a floresta no rio Purus foi se construindo novas paisagens. Quero dizer que os apurinã adaptaram a floresta da melhor forma possível ao seu favor e de maneira diferente conforme a necessidade e solução apontada pelos grupos familiares.

Para tanto, o diálogo com os trabalhos de etnólogos referentes ao mundo das plantas me esclareceu que não caberia somente uma investigação sobre os roçados, como também requeria uma incursão às plantas da floresta e à transfiguração ali implicada desde os tempos mais antigos que dão acesso a conhecimento antepassado de manejo de áreas antes da chega dos europeus.

Portanto, a cognição apurinã apreendida ao longo de muitos milênios pode ser revisitada em suas memórias revelando diversos eventos e atores constituídos no percurso de seu deslocamento no curso do rio Purus diante redes de trocas que surgiram no decorrer de seus *caminhos*. Neste contexto, a proposta da etnografia está voltada para o conceito apurinã de suas experiências com plantas e como elas foram se modificando e fomentando o uso e aperfeiçoamento de tecnologias próprias desde a origem do mundo até os dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Decreto nº 1.775*, de 08 de janeiro de 1996: Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1775.htm> Acesso em: 09/10/2016.

CARDOSO, Antônio Alexandre Isídio. *Nem sina, nem acaso: a tessitura das migrações entre a Província do Ceará e o território amazônico (1847 – 1877)*. 2011, 244 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CHANDLESS, W. An Exploration of the River Aquiry, an Affluent of the Purus. *Proceedings of the Royal Geographical Society of London*, v. II, p. 100-102, 1866.

CLEMENT, Charles Roland et al. Crop domestication in the upper Madeira River basin. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. II, p. 193-205, 2016.

COUTINHO, João Martins da Silva. Relatório a Manuel Clementino Carneiro da Cunha, presidente da Província do Amazonas, informando sobre a viagem de exploração do Rio Purus, desde sua foz até as barreiras de Hiutanahã. Manaus, 8 de abril de 1862. In: *O tratado Brasil Peru: Documentos para a História do Acre*. Brasília: Senado Federal, p. 179-200, 2009.

DESCOLA, Philippe. Ecologia e cosmologia. In: CASTRO, E.; PINTON, F. (Orgs.). *Faces do Trópico Úmido: Conceitos e questões sobre o desenvolvimento e meio ambiente*. Belém: Museu Paraense E. Goeldi, 1997.

EHRENREICH, Paul. Contribuições para a etnologia do Brasil. *Revista do Museu Paulista*, N. S., v. 2, p. 7-135, 1948.

FACUNDES, Sidney da Silva. *The language of the Apurinã people of Brazil (Maipure/Arawak)*. 2000, 705 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Unidade, Universidade de Nova York, Estados Unidos, 2000.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. *Levantamento Etnoecológico das Terras Indígenas do Complexo Médio Purus I: Peneri/Tacaquiri, Água Preta/Inari, Catipari/ Mamoriá, Seruini/Mariênê e Tumiã*. SCHIEL, Juliana; SMITH, Maira (Orgs.). Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal; Cooperação Técnica Alemã – Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Brasília: Funai/PPTAL/GTZ, 2008.

LANZARIN, Marco Antônio. *A Descida do rio Purus: Uma experiência de Contato Interétnico*. 1981. 152 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 1981.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O uso de plantas silvestres na América do Sul tropical. In: RIBEIRO, Darcy. (Ed.), RIBEIRO, Berta. G. (Coord.). *Suma Etnológica Brasileira*, v. 1, Etnobiologia. 3. ed. Belém: Editora Universitária UFPA, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Tradução Tânia Pellegrini. 12. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

MENDES DOS SANTOS, Gilton. Plantas e Parentelas; Notas sobre a história da agricultura no Médio Purus. In: MENDES DOS SANTOS, Gilton; APARÍCIO, Miguel (Orgs.). *Redes Arawa: ensaios de etnologia do médio Purus*. Manaus: EDUA, 2016.

NIMUENDAJÚ, Curt. *Mapa etno-histórico* – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em colaboração com a Fundação Nacional Pró-Memória. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

POSEY, Darrell. Etnoentomologia de Tribos Indígenas da Amazônia. In: RIBEIRO, Darcy (Ed.) RIBEIRO, Berta G. (Coord.). *Suma Etnológica Brasileira*, v. 1, Etnobiologia. 3. ed. Belém: Editora Universitária UFPA, 1997.

SCHIEL, Juliana. *Tronco velho*. História e memória nos Apurinã. 2004. 533 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

VIRTANEN, Pirjo K. *Redes terrestres na região do Rio Purus que conectam e desconectam os povos Aruak*. In: MENDES DOS SANTOS, Gilton; APARICIO Miguel (Orgs.). *Redes Arawa: ensaios de etnologia do médio Purus*. Manaus: EDUA, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo; CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.). *Amazônia: etnologia e história indígena. Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP*. São Paulo: Fapesp, 1993.

ASPECTOS MÍTICOS PRESENTES NA GENEALOGIA DO AUTO DO BOI-BUMBÁ: UM CONTEXTO AMAZÔNICO

RUI CARVALHO²⁶

I. O CULTO DO BOI

Embora presente em diversas culturas e assumindo diferentes formas, existe um rito taurino que nos interessa, particularmente, por estar na origem de uma genealogia que se estende até o Amazonas.

Foi na sequência da revolução agrária (ca.8.000 AC) no Próximo Oriente, que - ao dominar a técnica do plantio, o homem abandonou definitivamente a prática de procurar alimentos de forma itinerante. O domínio da técnica agrícola permitiu observar a recorrência cíclica de um fenômeno natural. Da sementeira à colheita, um ciclo se repetia anualmente.

Sabe-se que desde o Paleolítico a Lua era observada e o seu ciclo estudado. Isso ocorria desde o período Aurignaciano (34.000 a.C. - 23.000 a.C.). Eliade (2010; p. 34) refere Marshak²⁷, o qual afirma que já no Paleolítico superior existia um sistema simbólico de notações do tempo, baseado na observação das fases lunares. Essas notações, que o autor denomina “*time factored*”, isto é, acumuladas ininterruptamente durante um longo período, permitem supor que cerimônias sazonais ou periód-

26. Prof^o Dr. Rui Carvalho - Etnomusicólogo; pesquisador da Capes. E-mail: rsenico@hotmail.com

27. Eliade refere-se a *The Roots of Civilization: The Cognitive Beginnings of Man's First Art, Symbol and Notation*. MARSHAK, Alexander. Alexander, 1972 *apud* ELIADE, 2010, p. 34.

dicas eram fixadas com antecedência. Portanto, o ciclo lunar já era analisado, memorizado e utilizado com finalidades práticas cerca de 15 mil anos antes da descoberta da agricultura. Só assim será possível compreender o papel considerável da Lua nas mitologias arcaicas e sobretudo o fato de o simbolismo lunar haver integrado num único e mesmo “sistema” realidades tão diversas quanto a mulher, as águas, a vegetação, a serpente, a fertilidade, a morte, o “renascimento”, assim como sua incorporação ao rito taurino²⁸. Eliade aponta ainda que “*os cornos do touro foram muito cedo assimilados ao crescente lunar*” (ELIADE, 1977, p. 119).

As primeiras descrições documentadas da presença do touro na mitologia do Próximo Oriente datam do período de transição entre o Mesolítico e o Neolítico, cerca de 8.000 a.C., quando o homem passa a dominar o ciclo agrícola. É consensual entre vários autores, ter sido esta região onde surgiram as primeiras manifestações do mito taurino de que há notícia.

Terá sido no ciclo lunar que o homem provavelmente identificou o primeiro complexo simbólico de morte e renascimento²⁹. Tal qual a vida humana a *vida* da Lua também chegava ao fim. A Lua, porém, renascia ao final de três dias e, com a Lua nova, reavivava no homem o sentido da regeneração, do renascimento cíclico.³⁰

O domínio do ciclo agrícola dotará o humano de uma *Imago Mundi*, onde tudo parece subordinado a uma dimensão cósmica omnipresente e cíclica. Os valores religiosos resultantes da invenção da agricultu-

28. “A mais antiga raiz indo-ariana relativa aos astros é a que designa a Lua: é a raiz *me*, que dá em sânscrito *māmi*, ‘eu meço’. A Lua é o tempo de medida universal. Toda a terminologia relativa à Lua nas línguas indo-européias deriva desta raiz (...). Os Germanos mediam o tempo segundo a noite. Vestígios desta medida arcaica encontram-se ainda nas tradições populares europeias: certas festas são celebradas de noite, como, por exemplo, a noite de Natal, de Páscoa, de Pentecostes, de S. João, etc.” (ELIADE, 1977, 196)

29. “É certo que o corno bovino se tornou um símbolo lunar porque lembra um crescente; é evidente, pois, que dois cornos devem representar dois crescentes, quer dizer a evolução astral total.” HENTZE, C. *Mythes et Symboles lunaires*. Anvers, 1932 *apud* ELIADE, 1977, p. 205-206.

30. “O destino metafísico da Lua é de *viver* permanecendo, simultaneamente, *imortal*, é conhecer a morte como um repouso e uma regeneração, nunca como um fim. É com este destino que o homem procura solidarizar-se por meio de todos os ritos, símbolos e mitos. (ELIADE, 1977, p. 204)

ra foram se sedimentando, no decorrer dos milênios ao longo do mesolítico e do paleolítico. Recorrentemente, ideias religiosas, mitologias e ritos relacionados com a observação da natureza, foram se entrelaçando. No entanto, como ressalta Eliade, não terá sido a criatividade religiosa despertada *pelo fenômeno empírico da agricultura*, mas *pelo mistério do nascimento, da morte e do renascimento* identificado no ritmo da vegetação. Esse ritmo cósmico, agora identificado nos ciclos agrícolas, já anteriormente havia sido notado no ciclo lunar. As incessantes catástrofes naturais que colocavam em perigo a sobrevivência humana, serão então mitologizadas, isto é, traduzidas em narrativas simbólicas para serem compreendidas e aceitas, dramatizadas em representações mitológicas. Terá sido no Oriente Próximo que as culturas agrícolas elaboraram assim o que se pode chamar de *religião cósmica*, já que a atividade religiosa terá como questão central a renovação periódica do mundo. A experiência do tempo cósmico acabará por impor a ideia do *tempo circular* e do *ciclo cósmico*. “Visto que o mundo e a existência são valorizados em termos de vida vegetal, o ciclo cósmico é concebido como a repetição indefinida do mesmo ritmo: nascimento, morte, renascimento.” (ELIADE, 2010, p. 52)

Os indícios arqueológicos apontam a Anatólia, mais especificamente Çatal Hüyük, na atual Turquia, como sendo a região onde surgiu a relação entre o culto dos mortos e o da fertilidade. De acordo com Mellaart ³¹,

(...) em Çatal Hüyük, os esqueletos estavam enterrados (...) acompanhados de presentes funerários: jóias, pedras semipreciosas, armas, tecidos, recipientes de madeira, etc. Nos 40 santuários escavados até 1965, havia numerosas estatuetas de pedra e de argila. A principal divindade é a deusa. Apresentada sob três aspectos: mulher jovem, mãe dando à luz um filho (ou um touro), e velha (acompanhada às vezes de uma ave de rapina). A divindade masculina aparece sob a forma de um rapaz ou adolescente – o fi-

31. MELLAART, James. Çatal Hüyük: A Neolithic Town of Anatolia., p.60; in *Earliest Civilizations of the Near East.*, p.87 *apud* ELIADE, 2010, nota 31, p. 64.

lho ou amante da deusa – e de um adulto barbudo, ocasionalmente montado sobre seu animal sagrado, o touro. (ELIADE, 2010, p. 55)

Ainda de acordo com Eliade, é dada como certa a hipótese de que o culto do touro tenha se originado no Próximo Oriente, não obstante o fato de aqui não terem sido encontradas provas substanciais, como as encontradas, por exemplo, em Creta ou nas culturas do Indo Neolítico. (ELIADE, 2010, p. 57). Campbell corrobora esta tese, ao afirmar que o ponto de partida para a disseminação do culto taurino tenha mesmo sido o Próximo Oriente, não obstante analogias encontradas em outras civilizações, para onde o mito tenha se difundido. (CAMPBELL, 1992, p. 122)

Testemunho desta origem é-nos ofertado pela cerâmica Halaf, que tem como principal centro o norte da Síria ao sul das montanhas Tauro, ou Touro, na Anatólia, de onde o Eufrates desce alcançando a planície. É nessa cerâmica que se encontra profusamente o bucrânio como motivo decorativo, visto de frente, com os grandes chifres arqueados.³² Estamos, portanto, face a um complexo simbólico que tem uma origem comum, como o atestam estudos comparados de linguística,³³ nos quais se identificam diferentes vocábulos mantendo simbologias comuns.

32. “E quando o culto do rei-touro morto e ressuscitado foi levado da Síria ao delta do Nilo, no quarto ou terceiro milênio a.C., esses símbolos o acompanharam. Na verdade acho que podemos afirmar com um grau de certeza muito elevado que, nessa simbologia halafiana do touro e da deusa, da pomba e do machado de dupla lâmina, temos as mais antigas evidências até hoje descobertas em qualquer lugar, da mitologia prodigiosamente influente associada para nós com grandes nomes de Ístar e Tammuz, Vênus e Adônis, Ísis e Osíris, Maria e Jesus. Das montanhas Tauro, as montanhas do deus-touro, que já podem ter sido identificadas com a Lua em forma de chifre, que morre e ressuscita três dias depois, o culto foi difundido, com a própria arte da criação do gado, praticamente até os confins do mundo, e até hoje, nós celebramos o mistério daquela morte e ressurreição mitológica como uma promessa de nossa própria eternidade. Mas, que experiência e compreensão de eternidade e de tempo deram origem, naquele período primitivo, a essa constelação de formas eloquentes? E porquê a imagem do touro?” (CAMPBELL, 1992, p. 123 -124)

33. “E finalmente, por volta da metade do século passado, estava totalmente claro que uma distribuição prodigiosa de línguas estreitamente relacionadas podia ser identificada na maior parte do mundo civilizado: uma única e ampla família de idiomas que deve ter-se originado de uma única fonte e inclui, além do sânscrito e do pálio (a língua das escrituras budistas), a maioria dos idiomas do norte da Índia, bem como o cingalês (a língua do Ceilão), o persa, o armênio, o albanês e o búlgaro; o polonês, o russo e as outras línguas eslavas; o grego, o latim e todas as línguas da Europa, com exceção do estoniano, do finlandês e do sueco.” (CAMPBELL, 1992, p. 124)

Conforme Eliade, “o touro e o raio foram desde muito cedo (a partir de 2400, a.C.) os símbolos conjugados das divindades atmosféricas. (...) tanto um com o outro eram uma epifania da força fecundante”.³⁴ (ELIADE, 1977, p. 120)

Com base nos textos de Eliade, pode-se afirmar que em todas as culturas pálio-orientais “o poder era sobretudo simbolizado pelo touro;” (ELIADE, 1977, p. 121), e que “o que se venera em primeiro lugar (...) não é o seu caráter celeste mas as suas possibilidades fecundantes.” (ELIADE, 1977, p. 124) Ou seja: renovar a vida.

A Lua torna-se símbolo de uma concepção mitológica, qual seja, a de *viver* permanecendo, simultaneamente, *imortal*. A morte tida como um repouso e uma regeneração da própria existência, não um fim. É essa a concepção presente no cerne da associação entre o bucrânio taurino e a Lua.

“É certo que o corno bovino se tornou um símbolo lunar porque lembra um crescente; é evidente, pois, que dois cornos devem representar dois crescentes, quer dizer a evolução astral total”³⁵

Ou seja, é imortal porque se regenera, portanto é uma força da Lua, e, como tal, distribui fecundidade, ciência (profecia) e mesmo imortalidade. Configura-se, portanto, um arquétipo.

“A morte está sempre relacionada ao nascimento, o sepulcro ao seio terreno que dá à luz. Nascimento-morte e morte-nascimento são as fases constitutivas da própria vida. (BAKHTIN, 2002, p. 44)

Essa mesma concepção estará presente em diversas expressões míticas. A que nos interessa em particular é o Mitraísmo, o qual passamos agora a abordar.

2.MITHRA

Data do século XIV a.C. a primeira referência a Mitra. Este é solar, diurno. Todo o sacrifício realizado em seu nome estará aliado a uma

dês, do lapão, do húngaro e do basco. Dessa maneira, uma série contínua da Irlanda à Índia fora revelada. E não apenas as línguas puderam ser facilmente comparadas, mas também as civilizações e religiões, mitologias, formas literárias e modos de pensamento dos povos em questão” (CAMPBELL, 1992, p. 20)

34. Cf. Malten, *Der Stier in Kult u. mythsehem Bild*, p.110 e segs. *apud* ELIADE, 1977, p. 120.

35. HENTZE, C. *Myhtes et Symboles lunaires*. Anvers, 1932 *apud* ELIADE, 1977, p. 205-206.

ideia de “bem”, de Luz, em contraposição à forças das Trevas, da morte e do “mal. Embora relegado a segundo plano na reforma religiosa de Zaratustra, efetuada por volta de 600 a.C, o culto mitraico continuará mantendo papel preponderante no mundo persa. De forma sucinta podemos descrever os elementos presentes no mito relacionado com esta divindade da seguinte forma:

1. Nasce de uma rocha situada numa caverna, o que guarda analogias com o nascimento de Cristo.
2. Será mitra quem executará o Touro, por ordem do sol, perpetrando um sacrifício criador

Mitra agarra o animal pelas ventas e espeta-lhe a faca no pescoço. Do corpo do animal derivarão todas as plantas e ervas úteis ao homem. Da coluna vertebral germina o trigo, dele escorrem o leite e a manteiga, do seu sangue nascerá o vinho que dissipa a tristeza. Ahriman, o deus das trevas, envia uma legião de demônios para atormentar o moribundo. Vêm a formiga, as serpentes venenosas e o escorpião que atacam os órgãos genitais. Mas destes sai um sêmen divino que dá origem a todos os animais da terra. Mesmo próximo do fim, o touro era invencível e sob proteção do cão de Mitra e da Lua, a sua alma ganha para sempre os céus.³⁶

Será entre os séculos VI a IV a.C. que o culto de Mitra iraniano atingirá o auge. Cerca de duzentos anos depois, o mitraísmo será assumido pelas legiões romanas que propagarão o culto aos confins do império.

Durante as guerras púnicas em 204 a.C., o culto mitraico foi introduzido formalmente em Roma. No apogeu do poder romano, o culto persa de Mitra, tornou-se a principal religião do império, sincretizada com o culto romano do *Sol Invictus*. As guerras gaulesas de César – que

36. TEIXEIRA, Fernando Paes Coelho: *A festa e os Ritos do Touro Bravo: Contribuição para o seu estudo*. Tese do Mestrado em sociologia aprofundada e realidade portuguesa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Orientador: prof. Dr. Moisés Espírito Santo.

começaram em 58 a.C. –, abriram as portas da Europa para a sua expansão no continente.

O Cristianismo torna-se preponderante, após a queda de Roma, quando Bizâncio assume o papel de Nova ou Segunda Roma. Em 308 d.C. o imperador Diocleciano proclama Mitra o benfeitor do império, consolidando assim a posição do mitraísmo desde há muito considerado culto oficial. Mas em 312, as vitórias do cristão Constantino irão pre-nunciar o declínio mitraico. O édito de Graciano de 382, termina oficialmente com o Mitraísmo. Os seus adeptos deixarão de celebrar a 25 de dezembro a data do nascimento de Mitra e o sumo sacerdote da religião mitraica abandonará de vez o monte Vaticano onde se situava a sua residência. O Cristianismo banirá de vez o mitraísmo.

Tendo conquistado para si todo o império por volta de 324, Constantino, O Grande, começou a consolidá-lo em um único bloco espiritual. Com essa finalidade convocou, em 325, o Concílio de Nicéia. Mais de trezentos bispos compareceram, vindos de todas as províncias do domínio (CAMPBELL, 2008, p. 316).

Sob o reinado de Constantino foi concedido ao Cristianismo o mesmo *status* das religiões pagãs do império. Mas, meio século mais tarde, no reinado de Teodósio, O Grande (reinou de 379 a 395), o Cristianismo foi declarado a única religião permitida. Com isso iniciava-se por decreto imperial o período que passou a ser conhecido como Idade Média. (CAMPBELL, 2008, p. 317)

Teodósio, O Grande, morreu em 395 d.C. Exatamente quinze anos depois, os Visigodos, sob o comando de Alarico, devastaram Roma.

Resquícios de ritos sacrificiais associados ao Mitraísmo, sincretizados com o Catolicismo, iriam permanecer sob variadas formas por todo o império romano, adquirindo simbologias relacionadas com a morte, o renascimento, as recorrências cíclicas da natureza.

O processo de *transferências simbólicas* operadas entre o Mitraísmo e o Cristianismo dará origem a um tipo particular de sincretismo. Reike, demonstra-nos como se realiza esse processo.

(...) a fusão das religiões da tribo, com a vitória dos novos deuses se dava de três modos: a) pelo trabalho do sincretismo, com a assimilação das divindades de uma às da outra religião; b) pelo rebaixamento dos antigos deuses às categorias de heróis, espíritos auxiliares ou servos dos novos deuses; c) pela degradação definitiva dos antigos deuses à classe dos anjos maus ou demônios. No ritual aconteceu a mesma coisa. O que era uma prática natural da religião, passou a ser considerado ritual privado, esotérico, perseguido pelos adeptos da nova religião imposta. Assim surgiram as seitas ocultas que, desde a antiguidade aos nossos dias evidenciam o trabalho do recalçamento operado pelas novas religiões que se dizem ao serviço da cultura. Por esta mesma razão nenhuma religião subsiste em estado puro. Ao lado do seu triunfo aparente, há elementos subterrâneos, supérstites, de velhas crenças e de velhos ritos. Estabelecem-se deste modo as lutas entre o legítimo culto e as práticas antigas agora consideradas heréticas e privadas. Esta oposição fundamental, base das lutas religiosas, surge com mais evidência entre o cristianismo e as velhas crenças pagãs.³⁷

Mais adiante, o mesmo autor, refere dois estudiosos portugueses, os quais corroboram a existência de processo análogo em Portugal, cujas origens nos remetem para a antiga Lusitânia, e que estenderão sua influência até o início da colonização do Brasil:

“Teófilo Braga⁶ e Leite de Vasconcelos⁷, entre outros, mostraram as sobrevivências pagãs, no catolicismo popular português, com velhos elementos das religiões *chthonianas*, *avéstica* e *védica* e do paganismo Greco-Romano. As religiões proto-históricas da Lusitânia impregnaram desta

37. REIKE, Th. *Der eigene und der fremde Gott. Zur Psychanalyse der religiösen Entwicklung, Imago-Bücher, n III.* apud Ramos, 1935, p. 29.

forma o Catolicismo, num trabalho de *paganização* popular. Ora, foi este catolicismo popular o introduzido no Brasil e logo amalgamado às religiões naturais do ameríndio aqui encontrado.” (RAMOS, 1935, 31)

Na bagagem cultural antropológica dessas migrações viajará o boi. Agora, protagonizando um carácter despido de religiosidade, irá assumir diversas formas conforme a região onde se sedimentar. Numa delas, no Meio Norte brasileiro, o auto do bumba-meu-boi descreverá um retrato das interlocuções culturais e antropológicas presentes na gênese do Brasil, encenando o arquétipo de morte e renascimento.

3. O AUTO DO BOI NO BRASIL

3.1. Das possíveis origens do Auto do boi

Cascudo (1988), sustenta que o Bumba-meu-Boi tenha se tornado o primeiro auto com carácter nacional, na medida em que assimila, reconfigura e transforma heranças advindas das diversas matrizes constantes no mosaico étnico da incipiente nação brasileira, gestada a partir do Quinhentos. O auto, que tem como pano de fundo – ainda que de forma profana³⁸ – o arquétipo de morte e renascimento, descreve também as relações da sociedade colonial que ia se gestando. Se uns advogam uma origem do evento preponderantemente africana, (RAMOS, TEIXEIRA) outros, (CASCUDO, MONTEIRO) referem a ancestralidade lusa como primordial no auto. O certo é que o folguedo do boi vai se manifestar de diversas formas no Brasil. O mais remoto documento do qual há notícia, no qual é mencionado expressamente o Bumba-meu-Boi, data de 11 de janeiro de 1840. Num órgão de imprensa pernambucano, *O Carapuço*, o autor do texto, Padre Lopes da Gama, considerava o Bumba-meu-Boi “*um agregado de disparates*”. E acrescentava

38. E eu estou usando profano de acordo com sua origem estritamente etimológica proveniente do latim. *Pro* (em frente) *fānum* (templo), ou seja, fora do espaço sagrado.

De quantos recreios, folganças e desenfadados populares há neste nosso Pernambuco, eu não conheço um tão tolo, tão estúpido e destituído de graça como o, aliás, bem conhecido Bumba-meu-Boi (*in* CARNEIRO, 1927).

Embora as alusões aqui contidas nos remetam para os séculos XVIII e XIX, é muito provável que o catolicismo popular oriundo de Portugal, eivado de simbologias pagãs, tenha sido transferido para o Brasil logo nos primórdios da colonização. Seria esse o tipo de religiosidade que cruzaria o Atlântico a partir de Portugal, e se ambientaria na sociedade colonial que então se gestava.

Este catolicismo popular, além de impregnado em festas, folguedos e costumes trazidos para o Brasil, seria também profusamente utilizado na catequização dos “gentios” levada a cabo pelos jesuítas desde os primórdios da colônia. Carneiro (1927) mostra-nos que no século XIX, a festa do boi estava consolidada no litoral do nordeste brasileiro, e aponta-nos o motivo folclórico presente no Recôncavo Baiano e, até, em Salvador. “*E o folguedo, que apresenta feição local, não deixa de incluir as partes da morte do boi, a divisão, o testamento, e a ressurreição do animal*” (CARNEIRO, 1927).

De acordo com as razões acima apontadas, será lícito considerar que no século XIX o folguedo do boi fazia parte do cenário antropológico-cultural do litoral nordestino como manifestação popular arraigada regionalmente. Não se nos afigura possível, no entanto, afirmar que todas as manifestações do folguedo taurino no Brasil descendam deste mesmo auto do boi identificado primeiramente no Nordeste. Porém, podemos verificar que com outras denominações — e as peculiaridades locais adquiridas em suas múltiplas trajetórias e diálogos culturais -a festa do boi se fará presente, ao longo dos séculos, em várias regiões do Brasil. É diversa a sinonímia que o designa: Bumba-meu-boi (Maranhão, Alagoas e Pernambuco), boi, boi calemba, bumba (Pernambuco), boi-bumbá (Belém-Pará) boi-surubi (Ceará), boi de mamão (Santa Catarina), boi de Reis, boi-dá, boizinho (Rio Grande do Sul) (DUARTE, 1957).

Embora presente com maior peso no Norte e Nordeste do Brasil, a festa do boi é visível em suas múltiplas variantes em quase todo o território nacional. Chama-nos a atenção que o texto de Duarte, publicado em 1957, não faça nenhuma alusão ao Boi-Bumbá amazonense. É provável que a referência ao Boi-Bumbá em Belém do Pará pretendesse abarcar toda a região amazônica. Por outro lado, esse fato denota que até à década de 1950, o boi-bumbá no Amazonas ainda não figurava em destaque no cenário da cultura popular nacional. É lícito pensar, no entanto, que diferentes variantes do Auto do Boi tenham se desenvolvido simultaneamente em diversas regiões do Norte e do Nordeste brasileiros, incorporando variadas influências, num processo dinâmico de múltiplas fusões sobre um mesmo tema. Existem alusões e descrições do fenômeno em vários lugares: Barcelos, Amazonas, em 1787; Recife, Pernambuco, em 1840; Manaus, Amazonas, em 1859; Pinhel, Pará, por volta de 1880; Humaitá, Amazonas, no início do século XX; Parintins, Amazonas, século XX.³⁹

Há que mencionar a hipótese postulada por Ypiranga Monteiro (2004) de que o boi-bumbá amazonense descenderia direta e exclusivamente de uma variante portuguesa.⁴⁰ Ainda que não seja esse o objeto imediato da análise neste texto – pelo que não o vamos aqui discutir –, há que mencionar a grande pesquisa de Monteiro sobre o Boi-Bumbá amazonense. Monteiro identifica por analogia, o arquétipo morte re-

39. De acordo com pesquisa efetuada por Gil Braga (2000), apenas a partir da década de 1980 o Boi-Bumbá de Parintins surge em notas da imprensa no Amazonas. Hoje, amparados em pesquisas acadêmicas, temos conhecimento de que o folguedo é uma expressão folclórica local que data de mais de um século de existência. De notar que Parintins tem como sua primordial atividade econômica a criação de gado, o que corrobora a tese de Campbell de que o folguedo bovino acompanha a expansão pecuária,

40. No texto referido por Monteiro, redigido em português setecentista, as autoridades da metrópole europeia instam a administração local em Barcelos - primeira sede administrativa da Capitania de São José do Rio Negro, atual estado do Amazonas -, a celebrar um folguedo denominado boi de São Marques, provável corruptela de São Marcos, O Evangelista. Boi de São Marcos terá sido uma designação primeira do folguedo, antes mesmo de ser denominado boi de São João. De acordo com Monteiro, "(...) o nosso bumbá é mesmo de origem eurásica e nos foi transmitido pelo colono português a partir de 1787, documentadamente e não pelos nordestinos, cuja entrada no Amazonas data episodicamente (em migração não seletiva) de 1877" (MONTEIRO, 2004, p. 22).

nascimento, expresso pelo rito mitraico, num mito indígena amazônica. Com a palavra Ypiranga Monteiro:

A diferença que existe entre o ritual do sacrifício da cobra Sucuriju (rio Negro, Amazonas) e o holocausto do Touro ou boi (Ásia, África) é apenas de espécie animal. O motivo é o mesmo, mesmas são as práticas cerimoniais, iguais as experiências e finalidades (MONTEIRO, 2004, p. 23)

E mais adiante, afirma:

Por outro lado, dizer que o nosso bumbá é originalmente regionalista é transgredir demais com a realidade, pois de suas características regionais, só se salva a contribuição da maloca de índios. O resto do enredo cabe dentro de uma frame universal, que o é sem contestação (MONTEIRO, 2004, p. 28)

Logo, a fusão de elementos indígenas com a festa do boi importado do outro lado do Atlântico, viesse ele da África ou da Europa, encontrava eco num mesmo arquétipo amazônica expresso no ritual da cobra Sucuriju. Não seria de estranhar, portanto, a aceitação e entrelaçamento de elementos indígenas ao boi-bumbá que se gestaria no Amazonas. É sobre a manifestação mais recente do boi-bumbá, no Amazonas que passamos a falar.

3.2. O AUTO DO BOI

Sucintamente – e para contextualizar o leitor desde já –, o auto do boi-bumbá, conforme me foi narrado por Mestre Xerxes,⁴¹ durante minha pesquisa de campo em Manaus -, conta a história de um casal

41. Mestre Xerxes é um mestre de Boi-Bumbá que continua em atividade em Manaus, no Bairro de Santa Etelvina, Zona Norte da cidade. Ligado ao que ele mesmo denomina como “Boi-Bumbá tradicional”, começou cedo a participar do folguedo na companhia de seu pai, o lendário Mestre Maranhão, falecido nos inícios do século XXI, na capital do estado do Amazonas.

de negros, Nêgo Chico e Catirina, que vivem numa fazenda de propriedade do patrão, branco, o personagem Amo do Boi. Catirina, grávida, deseja comer a língua do animal, e convence Chico a matar o bovino para lhe satisfazer a vontade. Ao dar-se conta de que seu boi favorito morreria “*de morte matada*”, o Amo do Boi, o patrão, manda procurar pelo presumível responsável pelo sumiço do animal, Nêgo Chico. Depois de muitas peripécias, o boi era ressuscitado pelo Padre, ou pelo Pajé – ambos personagens do auto – Nêgo Chico perdoado, e tudo terminava em grande festa.

Em relato ambientado também no Amazonas, o enredo tradicional do Boi-Bumbá é enunciado da seguinte forma: o Fazendeiro, o patrão, representando o branco de origem europeia (personagem dono da fazenda no auto) tem um boi e a Catirina (personagem negra, empregada da fazenda), grávida, deseja comer a língua daquele boi, o animal favorito do patrão. O marido de Catirina, o personagem Pai Francisco (Nêgo Chico), resolve sequestrar o animal e matá-lo para satisfazer o desejo de sua mulher grávida.; Nêgo Chico é descoberto, o patrão tenta puni-lo; a partir daí Pai Francisco é obrigado a tomar todas as providências para fazer o boi ressuscitar; vai buscar o personagem Médico, que nunca o ressuscita e é sempre o Pajé – personagem que representa o índigena –, que, ao final, ressuscita o boi.

O Boi-Bumbá irá se gestar o longo dos séculos XIX e XX como uma expressão popular típica do Amazonas. Mais recentemente adquiriu até o papel de expressão de um sentido identitário regional no Amazonas contemporâneo, ao resignificar a narrativa do Auto do Boi no Festival Folclórico de Parintins. Ao migrar para o mercado de bens simbólicos – o que progressivamente se evidenciou a partir da década de 1980 – o Boi-Bumbá deixa definitivamente de assumir qualquer relação com o sagrado, tornando-se um produto da indústria cultural. A morte do personagem Boi chegou a ser obliterada da narrativa parintinense, tendo, no entanto, sido recuperada e voltado à cena em anos recentes. Se o arquétipo de Morte e Renascimento continua ressoando de forma su-

bliminar nas *galeras* do azul e do encarnado, é algo que não podemos afirmar. Talvez possa ser assunto para um estudo particular, qual seja o de identificar de que forma o sagrado e o profano se conjugam sincreticamente no reconhecimento de um arquétipo que remonta ao Crescente Fértil e ao surgimento da revolução agrícola. Um arquétipo que nos acompanha há séculos, que atravessou o Atlântico e aportou a Parintins, acompanhando a vocação pecuária da ilha Tupinambarana.

Mesmo que o sentido sacro não se faça mais presente no Boi-Bumbá contemporâneo, há que mencionar o aspecto arquetípico de morte e renascimento, presente na sua narrativa, cuja mensagem subliminar permanece imanente e eterna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AVÉ-LALLEMANT, Robert. *Viagem pelo Norte do Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.

BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais*. São Paulo: Annablume; Editora Hucitec, 2002.

BARRETO, Mascarenhas. *Corrida. Breve História da Tauromaquia em Portugal*. Lisboa: Edição do Autor, 1970. Composto e impresso na Casa Portuguesa. Distribuído pela Agência Portuguesa de Revistas. Nº de catálogo Biblioteca Nacional de Portugal: BA 4159.

BRAGA, Sérgio Ivan Gil. *O Boi-bumbá de Parintins*. Manaus: Ed Valer, 2002.

BRAGA, Teófilo. *As lendas cristãs*. Porto, 1892.

CAMPBELL, Joseph. *As Máscaras de Deus. Volume I Mitologia Primitiva*. São Paulo: Pallas Athena, 1992.

_____. *As Máscaras de Deus. Mitologia Ocidental 2ª ed.* São Paulo: Pallas Athena, 2008.

CARNEIRO, Edson. *Negros bantus*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1927.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Instituto Nacional do Livro, 1954.

DUARTE, Abelardo. *Um folguedo do Povo: O Bumba-Meu-Boi (Ensaio de História e Folclore)* Maceió: Edições Caeté, 1957.

ELIADE, Mircea. *Tratado de História das Religiões*. Lisboa: Cosmos; Santos: Martins Fontes, 1977.

FRIAS, D.O. Sanches. *Uma Viagem pelo Amazonas. Ilustrado*. Lisboa: Tipografia de Mattos Moreira & Cardoso, 1883.

MONTEIRO, Mário Ypiranga. *Boi-Bumbá - História, análise fundamental e juízo crítico*. Manaus: Edição do autor, 2004.

_____. *Roteiro do Folclore Amazônico: Crendices & Superstições*. Manaus: SEC, 2006.

RAMOS, Arthur. *O Folclore Negro do Brasil. Demo psicologia e Psicanálise*. 2ª Ed. ilustrada e revista. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, s.d. Prefácio de 1935.

REIKE, Th. *Der eigene und der fremde Gott. Zur Psychanalyse der religiösen Entwicklung, Imago-Bücher, n III*.

REINACH, V.S.: "O riso ritual", in *Cultes, mythes et religion*. Paris, 1908.

TEIXEIRA, Fernando Paes Coelho: *A festa e os Ritos do Touro Bravo: Contribuição para o seu estudo*. Tese do Mestrado em sociologia aprofundada e realidade portuguesa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Orientador: prof. Dr. Moisés Espírito Santo.

VEYNE, Paul. *Quando nosso mundo se tornou cristão: (312-394)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

DIVERSIFICAÇÃO METODOLÓGICA NOS ESTUDOS DA RELIGIÃO NO AMAZONAS: UM INVENTÁRIO DE POSSIBILIDADES

DIEGO OMAR DA SILVEIRA ⁴²

CLARICE BIANCHEZZI ⁴³

CRISTIAN SICSÚ DA GLÓRIA ⁴⁴

A Amazônia continua sendo (em muitos sentidos) um lugar de desconhecimentos, em que algumas versões oficiais, cunhadas durante o processo de colonização do território, se somam às vozes e aos interesses de grupos e instituições ligadas aos projetos de desenvolvimento da região. Aos estudiosos da religião parece imperativo notar como, no campo religioso, esses processos levaram a uma sobreposição entre as vozes dos missionários de diversas igrejas e das culturas tradicionais e a um intenso processo de hibridação e sincretismo. No entanto, também merece destaque a hegemonia do catolicismo e o respaldo que a Igreja

42. Doutorando em Antropologia Social na Universidade Federal do Amazonas (UFAM)/ Museu Amazônico. Professor assistente do curso de História da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e membro do Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (CEPRES) e da Rede de Pesquisa História e Catolicismo no mundo contemporâneo. Foi coordenador da Regional Norte da Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR). E-mail: diegomarhistoria@yahoo.com.br.

43. Doutoranda em Antropologia na Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora assistente do curso de História da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: cbianchezzi@yahoo.com.br.

44. Licenciado em História no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: cristhiansicsu73@gmail.com.

Católica continua recebendo dos estados e de seus governantes, o que tem implicado a afirmação constante de uma religião quase-oficial que dificulta enxergar e afirmar a diversidade.

Não obstante, tanto os dados estatísticos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) quanto algumas pesquisas qualitativas têm demonstrado uma intensificação da transformação no campo religioso no Norte do nosso país. De acordo com o *Atlas da Filiação Religiosa no Brasil* (JACOB, et. al., 2003, p. 33), “o período de 1980 a 2000 se caracteriza por um amplo movimento de diversificação, ligado à redução drástica do número de católicos, a um forte aumento do número de evangélicos, principalmente dos pentecostais, e a um expressivo crescimento das pessoas sem religião”. Essa tendência foi confirmada também pelo Censo de 2010, que situa o estado do Amazonas entre aqueles em que há maior queda percentual de católicos, sem que haja, porém, um correspondente aumento dos que se declaram sem religião.

No conjunto, esses dois movimentos sugerem uma progressiva pluralização das adesões religiosas, acompanhada de um processo de secularização que avança entre os amazonenses de maneira muito mais lenta do que nos outros estados do país. Segundo o *Novo Mapa das Religiões no Brasil* (NERI, 2011), produzido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), o Amazonas é o 26º estado da federação no *ranking* dos sem religião. Em compensação, é o 11º em população evangélica pentecostal, o 16º em população católica e o 17º em adeptos das religiões afro-brasileiras.

Mas ainda são poucos os analistas que, no estado, tem se disposto a discutir com mais profundidade os impactos dessas transformações. A maioria dos trabalhos continua se referindo a uma série de estudos, elaborados há pouco mais de cinco décadas, que tinham por objetivo lançar olhares mais globais sobre a Amazônia e que acabaram, assim, por formular, em termos genéricos, algumas linhas de interpretação sobre a experiência religiosa das populações locais. André Vidal Araújo (2003) falava, por exemplo, ainda nos anos 1950, em um povo maciçamente ca-

tólico distribuído pelos interiores do estado, mas cuja fé também se adaptou à ausência do clero católico, a padrões de conduta pouco ortodoxos nas ocasiões festivas e a uma resistência (às vezes organizada) às normas da Igreja. O mesmo quadro sincrético é traçado um pouco mais tarde por Charles Wagley (1977) e por Eduardo Galvão (1976), que puderam observar no cotidiano das populações ribeirinhas uma mistura de elementos que compõem a fé cristã do colonizador europeu e as crenças das populações indígenas, com seus universos mitológicos permeados de seres mágicos.

Os três autores citados também apontaram, em algum limite, para a chegada de judeus, espíritas, protestantes (e demais infiéis cf. VIDAL, 2003) ao Amazonas, mas não dedicam grande atenção à penetração desses “outros” no território. Mais ou menos pela mesma época, a consolidação das obras sociais católicas no estado e a criação de prelazias e dioceses acentuam ainda mais o “papel civilizador” da Igreja Católica entre os povos da Amazônia, tornando a diversidade religiosa ainda mais invisível. Apenas em Manaus, onde a cidade cresceu e se transformou rapidamente, a pluralização do campo religioso foi destacada com mais acuidade (JACOB, et. al., 2006). A consolidação da Universidade e o estabelecimento dos Programas de Pós-Graduação na capital também propiciaram que, ali, os fenômenos de diversificação pudessem ser observados mais de perto por historiadores, antropólogos e sociólogos em formação.

Ainda assim, a riqueza e a pulsação religiosa no Amazonas não estão nem de longe contempladas por um número reduzido de estudos e pela ausência de interpretações de maior fôlego que relativizem os estudos clássicos acima mencionados, tendo em vista o contraste existente entre aquilo que foi observado em meados do século XX e a realidade social das religiões no início do século XXI. Mesmo os trabalhos acadêmicos, mais pontuais e monográficos, são pouco visualizados e a ausência de linhas mais amplas de pesquisa impede que uma releitura seja realizada por meio de uma articulação coleti-

va, organizada em torno das transformações pelas quais o Amazonas passou nas últimas décadas.

Em um levantamento preliminar que serviu de base para a proposição do nosso projeto de pesquisa intitulado *A religião na(s) fronteira(s) – espaço público e reconfigurações do campo religioso no médio-baixo Amazonas*⁴⁵ não conseguimos localizar nenhuma linha de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação do estado que dedique especial atenção às dinâmicas sociorreligiosas, subsumidas quase sempre nos debates sobre cultura e sociedade, tanto no campo da História quanto nas Ciências Sociais. Mesmo com a pouca expressividade que têm no Amazonas, são os cursos de Teologia e de Ciências das Religiões (não) confessionais que têm aberto caminho para pesquisa na área, o que sugere também um interesse crescente das igrejas, grupos e movimentos religiosos em estudos que ajudem a compreender melhor o campo religioso local, tendo em vista inclusive as novas estratégias de planejamento pastoral e missionário (cf. COSTA, 2002).

Como já sugerimos em outros estudos, esse quadro nos coloca diante de um duplo desafio: o primeiro, de caráter mais político, implica em dar visibilidade à diversidade, de forma que ela seja tomada como um elemento constitutivo das sociedades democráticas e pluralistas; o segundo tem um caráter mais acadêmico e está ligado à tentativa de dialogar de forma mais aberta com os estudos clássicos, tomando-os certamente como referência, mas jamais como um conjunto de interpretações consolidadas (*ver* BIANCHEZZI; SILVEIRA, 2015a, 2015b). Nesse sentido, é preciso reconfigurar o campo, não apenas por meio da ampliação dos referenciais teóricos e metodológicos, mas reconhecendo também um conjunto relativamente novo de dados que não cessa de emergir de estudos monográficos realizados em diferentes localidades que até finais dos anos 1970 pareciam inacessíveis.

45. Este projeto vem sendo desenvolvido desde 2015 com apoio bolsas dos editais de incentivo à produtividade acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas.

No médio-baixo Amazonas, mais especificamente na cidade de Parintins, onde está situado um Centro de Estudos Superiores da Universidade do Estado do Amazonas, temos tentado conduzir esse processo articulando a iniciação científica de professores-pesquisadores em formação com a elaboração de hipóteses que permitam revisitar criticamente a literatura de que dispomos nessa área. Por isso, acreditamos que valha a pena apresentar, aqui, uma parte de nossos esforços em diversificar as metodologias e alguns exemplos de trabalhos monográficos⁴⁶ que já permitem inferir alguns resultados dessa nossa empreitada. Pensando sobretudo nos jovens pesquisadores que estão iniciando suas trajetórias acadêmicas, optamos por apresentar esse conjunto de dados e reflexões na forma de um inventário de possibilidades, dividido em três áreas (demografia, análise bibliográfica e o *survey*)⁴⁷ que, de forma alguma, exauram as abordagens do religioso na contemporaneidade (cf. PASSOS; USARSKI, 2013).

DEMOGRAFIA

A demografia religiosa tem se revelado uma das mais importantes ferramentas que permitem mensurar fenômenos de diversificação religiosa no Brasil. Segundo Fernando Ferro de Lima (2009) não apenas porque revela padrões de filiação religiosa, mas também por permitir inferir a penetração de determinadas igrejas, grupos ou movimentos religiosos no território nacional (como um todo) ou nas diversas regiões e localidades do país. Mas não se trata, portanto, apenas de apontar para os dados sem problematizá-los ou sem questionar consensos sociais (muitas vezes forçados) ou construídos com base no peso político de algumas instituições.

46. A maioria desses trabalhos foi desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), agência à qual externamos nosso agradecimento pelas bolsas concedidas ao longo dos últimos anos.

47. Em função das limitações de tempo e espaço, deixamos de lado neste capítulo a discussão sobre a história oral, a etnografia e a cartografia (ou geografia das religiões).

O que os muitos estudos sobre os Censos têm apontado é que a demografia religiosa apenas parte dos dados estatísticos, tomando-os mais como fontes do que como resultados de uma pesquisa. Em primeiro lugar para criticar as categorias incluídas nos questionários e em segundo para dimensionar o alcance e a precisão das respostas assinaladas pelos entrevistados. Há ainda os problemas de divulgação dos resultados, a disponibilidade dos números de acordo com os interesses dos pesquisadores e das instituições e os muitos cruzamentos que se podem fazer entre as distintas bases de dados que guardam uma “memória continuada” de alguns dos aspectos mais fundamentais da vida social dos brasileiros (cf. MAFRA, 2013).

Esse debate ganhou relevância entre nós na medida em passamos a nos dar conta de que no Brasil da segunda metade do século XX a vida religiosa mudou “e tem mudado em um grau, uma extensão, uma velocidade nunca dantes visto em nossa história” – uma afirmação de dois dos mais importantes sociólogos da religião no Brasil – Antonio Flávio Pierucci e Reginaldo Prandi (1996, p. 09) – que está em um artigo publicado originalmente há quase três décadas, quando os dados estatísticos ainda apontavam que 89,2% da população brasileira se declarava católica e 6,6% como evangélica. De acordo com o último Censo Demográfico (2010), 64,6% dos brasileiros se dizem católicos, contra 22,2% de evangélicos. Atentos às grandes linhas de transformação do panorama religioso brasileiro, a comunidade dos historiadores e cientistas sociais (em especial sociólogos e antropólogos) não deixou de acompanhar com interesse – e até com surpresa – o que os números revelavam.

Desde que Cândido Procópio Ferreira de Camargo, nos anos 1950, começou a se interessar pelo estudo empírico da mobilidade religiosa, os dados estatísticos passaram a ser tomados como importantes indicadores de um quadro que, há meio século, não para de se alterar, “não apenas porque há pessoas que desertam dos seus deuses tradicionais laicizando suas vidas e seus valores, mas também por que há outras que em número crescente aderem a ‘novos’ deuses, ou então redescobrem

seus velhos deuses em novas maneiras” (PIERUCCI; PRANDI, 1996, p. 10). Thalez de Azevedo (1955) chamava a atenção para o impacto desse movimento nas esferas de poder da Igreja Católica e destacava que, aos poucos, o catolicismo deixava de exercer a função de “órgão de controle social” que havia tido nos outros períodos da vida brasileira.

Fausto Cupertino (1976, p. 26), um pouco mais tarde, podia ser taxativo ao afirmar que o catolicismo está em crise (!) e que “os próprios dados estatísticos disponíveis revelam um crescimento vertical dos não-católicos”. A partir dos anos 1970 e até os dias atuais as tendências de crise nunca foram revertidas e os analistas de nosso campo religioso tiveram na demografia religiosa a forma mais evidente de comprovar as tendências. Sanchis (1997), com os dados dos anos 1990 em mãos, assinalava que a diversificação tendencialmente caminhava para dentro das próprias instituições, tornando as pertenças religiosas mais complexas e difíceis de definir. Notávamos com isso que existem católicos de muitos matizes e protestantes e evangélicos de tradições muito diferentes. Pierucci (2004), analisando os números do ano 2000 foi além e emitiu, no mesmo sentido, um sonoro “bye bye” às religiões tradicionais. Emergem com toda a força, a partir de finais do século XX, as religiões de frouxos vínculos institucionais (especialmente os pentecostais) e aqueles que se declaram sem religião.

As diferenças de ritmos com que esse processo ocorre – de região para região ou entre as capitais e os interiores – nunca deixou de ser notada. Mas o que ocorre é que, muitas vezes, a maioria das análises recaiu sobre as metrópoles, tomadas como espaços de transformação intensa da vida social, econômica e cultural em tempos de globalização e de modernidade líquida. Às cidades menores foi atribuído um maior peso das instituições tradicionais, o que parece ter implicado em certa inércia. Ainda assim, em todos os cantos do país é possível notar que “as religiões estão em movimento” e continuamente “redefinindo a cara da nação” (MENEZES; TEIXEIRA, 2013, p. 34-35).

Isso nos levou a propor um pequeno projeto que buscava analisar como alguns indicadores demográficos podiam/podem ser pensados para reler as dinâmicas sociorreligiosas de Parintins.⁴⁸ Ao lidar tanto com séries históricas de dados quanto com os “retratos instantâneos” produzidos a cada levantamento censitário, almejávamos produzir uma reflexão inicial sobre as transformações no campo religioso parintinense, ressaltando seus vários sujeitos e as principais tendências de mudança.

Apenas para ilustrar a relevância da pesquisa, vale mencionar que, atualmente, 82% da população parintinense se declara católica e com a presença maciça da Igreja nos meios de comunicação, a imagem de uma cidade onde “todos são católicos” acaba se plasmando com certa facilidade. No entanto, quando se sai do centro para as periferias, a marcante presença dos pentecostais (que são 15,8%) se faz notar. Estratificados por bairros, os números mostram uma cidade plural, mas com territórios desigualmente habitados por católicos e evangélicos. Os praticantes do espiritismo e das religiões de matriz africanas – que não estão nos dados censitários – também se revelam aqui e acolá. Tal como nas grandes cidades, os pentecostais e umbandistas têm uma presença mais acentuada em áreas menos urbanizadas, o que também tem a ver com níveis de renda, de escolaridade e com a cor da pele (cf. Jacob et. al. 2006).

Seria difícil elencar nesse curto espaço todos os dados levantados, mas alguns nos parecem imprescindíveis, por revelarem os caracteres mais evidentes das transformações no campo religioso local, conforme se pode ver nas tabelas 1, 2 e 3 que aparecem abaixo:

48. Projeto de Iniciação Científica desenvolvido entre 2015-2016. *Religiões em movimento* – a demografia como metodologia de análise do campo religioso em Parintins. Bolsista: Luiz Carlos Souza da Silva Filho (PAIC/FAPEAM).

Tabela 1 – Quadro comparativo das religiões (2010)

Religião	BRA	NOR	AM	BOA	MAU	PIN	BAR	NHA
Católicos	64,6	60,6	59,5	72,9	75,0	82,1	85,9	88,5
Evangélicos	22,1	28,5	31,2	25,9	23,6	15,8	13,7	11,0
Outras Religiões	4,9	1,6	2,7	0,5	0,1	0,7	0,1	0,1
Sem Religião	8,0	7,8	6,0	0,5	1,2	1,1	0,3	0,3
Múltiplo Pertencimento	0,3	0,3	0,1	-	-	-	-	-
Não Declararam	0,1	1,2	0,5	0,2	0,1	0,3	-	0,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Baseado em dados dos Censos Demográficos (IBGE/ Banco de dados SIDRA). Os percentuais foram determinados por aproximação. Na primeira linha as siglas se referem a: Brasil, Norte, Amazonas, Boa Vista do Ramos, Maués, Parintins, Barreirinha e Nhamundá.

Tabela 2 – Crescimento populacional de Parintins

ANO	POPULAÇÃO	INCREMENTO POPULACIONAL
1940	15.000	-
1950	25.662	71,1%
1960	27.525	07,3%
1970	38.801	41,0%
1980	51.381	32,4%
1990	58.783	14,4%
2000	92.118	56,7%
2010	102.033	10,7%

Baseado em dados dos Censos Demográficos (IBGE) e dados mencionados por Souza, 2013. Valores aproximados.

Tabela 3 – Religiões em Parintins – número total de fiéis e evolução em %

Religiões	Parintins					
	1991	%	2000	%	2010	%
Católicos	52.105	88,7	78.066	84,8	83.818	82,1
Evangélicos	5.364	9,1	12.419	13,4	16.167	15,8
Outras Religiões	74	0,1	180	0,2	671	0,7
Sem Religião	452	0,8	1.284	1,4	1.110	1,1
Múltiplo Pertencimento	-	-	76	0,1	-	-
Não Declararam	788	1,4	93	0,1	267	0,3
Total	58.783	100	92.118	100	102.033	100

Baseado em dados dos Censos Demográficos (IBGE/ Banco de dados SIDRA). Religiosidade não determinada foi incluída em múltiplo pertencimento. Os percentuais foram determinados por aproximação.

Os números são ricos e haveria uma imensa gama de cruzamentos possíveis entre a filiação religiosa e idade, sexo, domicílio, renda, escolaridade, etc. Nos limitamos aqui a apresentar um comparativo entre a cidade e seu entorno imediato (o médio-baixo Amazonas), depois o estado do Amazonas, a região Norte e o Brasil (tabela 1), uma evolução da população de Parintins (tabela 2) e um diagnóstico das transformações – em números reais e porcentagens – da filiação religiosa radiografada nas últimas séries censitárias (tabela 3). Longe de esgotar qualquer questão, esses indicadores têm aqui a função de evidenciar as mobilidades religiosas e contrastá-las com os ritmos de crescimento urbano, a distribuição da população entre as áreas rurais e a cidade e com a emergência paulatina, mas muito significativa de não-católicos, o que certamente tem mexido com as identidades locais.

Por meio desse brevíssimo estudo de caso, o que queremos apontar é que embora a demografia religiosa tenha sido incorporada apenas um tanto recentemente ao conjunto de preocupações dos estudiosos da religião no Brasil, em poucas décadas de existência ela trouxe contribuições bastante inovadoras para a abordagem das relações en-

tre passado e presente, sobretudo por ter permitido avaliar em termos relativamente seguros os processos de pluralização e diversificação do campo religioso. O número crescente de livros que se dedicam a debater questões apontadas nos Censos e a recorrência com que esses dados são mencionados em artigos de revistas especializadas na área podem ser tomados como indicativos. Na opinião de Pierucci, foi a demografia religiosa que nos permitiu visualizar, ainda que com algumas incertezas, o processo de afastamento entre nosso novo panorama religioso e o Brasil tradicional, deixando para trás a antiga fórmula católica presente no “Glória ao Pai”, que concluía em palavras desejan-tes: “assim como era no princípio, agora e sempre por todos os séculos dos séculos, amém” (PIERUCCI, 2004, p. 17). Ainda que o quadro descritivo da pesquisa para a cidade de Parintins não convirja de todo para essa perspectiva é importante notar alguma regularidade nos processos em curso, o que aproxima a realidade local do panorama nacional.

ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

De nosso ponto de vista – que é acadêmico, mas também político – compreender os processos e os efeitos dessa diversificação implica lançar um olhar atento também para como esses dados são/ foram analisados, sobre sua repercussão na comunidade acadêmica e na sociedade como um todo. Isso nos leva, com todas as dificuldades que existem, a uma tentativa de produzir uma leitura mais global sobre o “estado da arte” dos estudos da religião no Amazonas, o que esbarra, de modo geral, na ausência de um levantamento mais minucioso sobre a existência (ou não) de trabalhos na área estruturados a partir da atuação de grupos de pesquisa devidamente registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); de saber se esses grupos e pesquisadores contam com financiamento dos órgãos de fomento à pesquisa no estado e se existem professores/pesquisadores nas instituições de ensino e pesquisa do Amazonas inseridos em associações (nacionais e internacionais) que discutem especificamente temá-

ticas ligadas às religiões. Acreditamos que responder a essas questões, ainda que de maneira preliminar e provisória como estamos propondo, seja fundamental para assegurar a viabilidade de estudos futuros sobre a religião no Amazonas.

Por isso, outro aspecto de nosso trabalho⁴⁹ se debruçou na realização de um inventário (o mais amplo possível) das principais linhas e projetos de pesquisa no campo dos estudos da religião no Amazonas e das produções acadêmicas deles derivadas, partindo dos bancos de dados disponíveis nos Programas de Pós-Graduação do estado, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Plataforma Lattes e do Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq. Os objetivos eram: construir um banco de dados sobre pesquisas e pesquisadores no campo dos estudos da religião no estado do Amazonas; promover um debate preliminar sobre o “estado da arte” dos estudos da religião no Amazonas (apontando as temáticas mais abordadas, áreas de maior interesse dos pesquisadores e principais lacunas); por fim, entrevistar estudiosos da religião no estado do Amazonas, discutindo como veem seus desafios e perspectivas.

Partimos do fato de que as últimas décadas testemunharam um crescimento progressivo dos estudos da religião como um campo de saber multidisciplinar, capaz de dialogar com questões, abordagens e teorias provenientes de diversas disciplinas e com saberes acadêmicos e científicos de diversas áreas (cf. GEERTZ, p. 26). Certamente, esse reavivamento do interesse das universidades e centros de pesquisa pelos “fenômenos religiosos” está ligado à dupla constatação de que, ao contrário do que se supunha até a primeira metade do século XX, (1) as tendências secularizantes não se confirmaram, e de que (2) a religião continua exercer um papel de grande relevância nas sociedades atuais. Nesse contexto, “ao lado e articuladamente com a secularização, detecta-se certa

49. Projeto de Iniciação Científica desenvolvido entre 2015-2016. *Em busca do plural* – debate preliminar sobre a produção acadêmica no campo dos estudos da religião no Amazonas. Bolsista: Cristian Sicsú da Glória (PAIC/FAPEAM).

emergência do fator sagrado, na vida social e na experiência individual” (SANCHIS, 2013, p. 12). Além disso, as muitas formas de pertença e de experiência religiosa observáveis contemporaneamente apenas servem para reafirmar uma complexidade na composição do campo religioso que “desafia os lugares comuns”, para usar a formulação do renomado pesquisador Pierre Sanchis (2013).

Mesmo para os analistas de maior fôlego, empenhados na construção de uma leitura de conjunto sobre esse campo ou em uma avaliação do espectro disciplinar recoberto pelos estudos da religião (USARSKI, 2007), é difícil avaliar o conjunto demasiado amplo da produção (SANCHIS, 1997; ISAÍAS, 2009). Em contraposição, parece fundamental empreender esforços coletivos e mais pontuais no sentido de mapear as temáticas mais abordadas em determinados espaços de produção acadêmica, bem como as áreas de maior interesse dos pesquisadores e as principais lacunas delas decorrentes.

No nosso caso, era preciso evidenciar, de início, que os estudos da religião ainda estão timidamente estabelecidos nas instituições de ensino e pesquisa do estado do Amazonas. E para uma avaliação mais detalhada e precisa desse quadro, lançamos mão, em um primeiro momento, dos bancos de dados disponíveis nas instituições de ensino superior presentes em Parintins e em repositórios e bancos de dados virtuais que detalharemos a seguir. Eles nos permitiram traçar uma primeira radiografia de quem são os pesquisadores que atuam nessa área, onde estão, como dialogam com a produção nacional e internacional e sobre quais análises têm produzido acerca das dinâmicas sociorreligiosas no Amazonas.

Foram pesquisados o: # acervo de monografias do CESP/UEA, nas áreas de História, Geografia, Letras, Pedagogia e Turismo (curso de graduação e pós-graduação); acervo de monografias do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); acervo do Banco de Teses e Dissertações do site Domínio Público (Capes); acervo do Banco de Teses e Dissertações do IBICT; banco de dados do site FAPEAM e Diretório de Grupos de

Pesquisa do CNPq. Os resultados foram tabulados no sentido de subsidiar a construção de um banco público de dados sobre pesquisas e os pesquisadores no campo dos estudos da religião no Amazonas. Lemos alguns textos, considerados mais representativos dessa produção, o que nos permite produzir um debate – ainda que preliminar – sobre o “estado da arte” dos estudos da religião no Amazonas. A última etapa compreendeu entrevistas com professores de instituições de ensino e pesquisa que tem realizado trabalhos nesse campo, como tentativa de aprofundar a discussão sobre as estratégias de pesquisa adotadas nos grupos de pesquisa ou demais espaços de discussão sobre a religião no Amazonas. O diálogo com esses pesquisadores nos apontou a diversidade de opiniões, pontos de vista e referenciais teórico-metodológicos em torno dos quais se organizam os estudos da religião.

Da mesma forma que no caso anterior seria difícil arrolar aqui todo o inventário construído na pesquisa, mas isso não nos impede de lançar mão de alguns indicadores que nos parecem reveladores.

Começamos pelo material encontrado nos acervos do CESP/UEA, que àquela altura não dispunha de nenhum material disponibilizado no repositório digital da Universidade. As pesquisas foram realizadas na biblioteca, nas coordenações de curso e no arquivo da unidade. O que encontramos foi o seguinte panorama: nas licenciaturas em Letras, Pedagogia e Geografia há lacunas nos depósitos de TCCs, o que dificultou a análise. É possível inferir que há trabalhos, mas não foi possível nem quantificar nem digitalizar a totalidade das pesquisas desenvolvidas. No curso modular de Turismo foram encontradas duas monografias sobre religião e na especialização em Turismo e Desenvolvimento Local não foi encontrada nenhuma monografia. Abaixo títulos dessas áreas:

Pedagogia: 1) “O Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escola pública e privada de Parintins” – Autor: José Claudio T. Guimarães, ano: 2015, Orientador: Prof. Diego Omar da Silveira.

Geografia: 1) “O Turismo Religioso: a Festa de Nossa Senhora do Carmo em Parintins (AM)”. Autor: Selma Guimarães Pinto, ano: 2015, Orientador: Prof. João D’Anuzio de Azevedo Filho; 2) “Terreiros de Umbanda: entre o significado e o significante das relações/ expressões culturais na cidade de Parintins”. Autor: Ruan Batista Bulcão, ano: 2015, Orientador: Prof. José Camilo Ramos.

Turismo: 1) “Perspectivas da atividade turística religiosas em Parintins: o simbolismo da festa de Nossa Senhora do Carmo na percepção do Turista” – Autor: Josele de Araújo Simas, ano: 2011, orientadora: Profa. Maria Adriana Sena Teixeira; 2) “Turismo religioso no município de Parintins/ AM: a festa de Nossa Senhora do Carmo” – Alessandra Freitas de Melo, ano: 2011, orientador: Prof. Agdo Regis Batista Filho.

Na Licenciatura em História, há séries completas de monografias catalogadas e digitalizadas para 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2014 e 2015. Também foram consideradas as pesquisas em andamento (2016)⁵⁰ e os dados do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) foram computados apenas para o curso em processo de finalização em Coari (onde em uma única turma aproximadamente 25% dos trabalhos versavam sobre religião – 6 em um total de 23 monografias). Para Parintins e Manaus não foram encontrados resultados nem na coordenação dos cursos nem nas respectivas bibliotecas.

Os dados são apresentados nos dois gráficos abaixo (1 e 2), que traçam uma leitura longitudinal da produção dos alunos de graduação em História, com crescente produção na área a partir de 2015. Feito o levantamento dessa produção, também quantificamos os temas mais abordados, com a prevalência do catolicismo e uma incipiente (e mais recente) discussão acerca das religiões de matrizes africanas na cidade.

50. Como a pesquisa foi desenvolvida entre meados de 2015 e 2016, os dados relativos às monografias defendidas em 2017 ficaram fora do levantamento.

Gráfico 1 – Monografias do curso de História do CESP/UEA

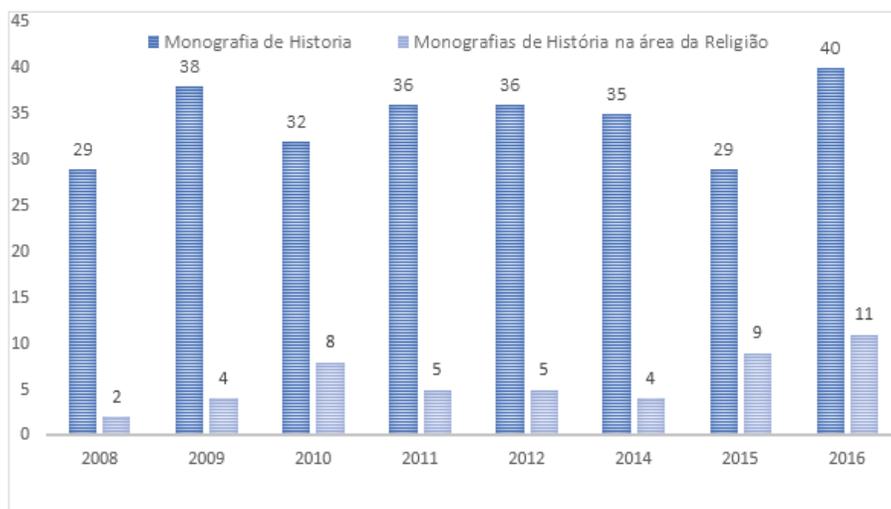
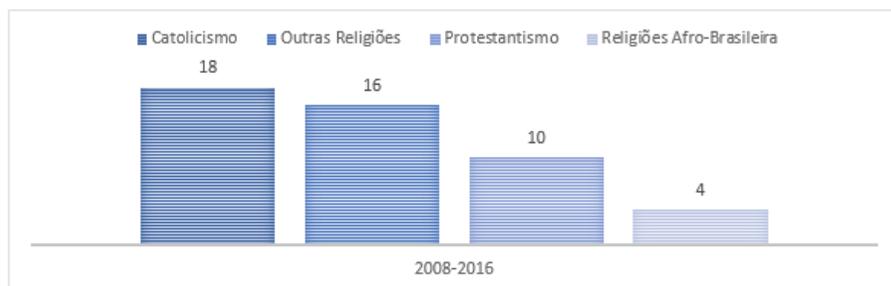
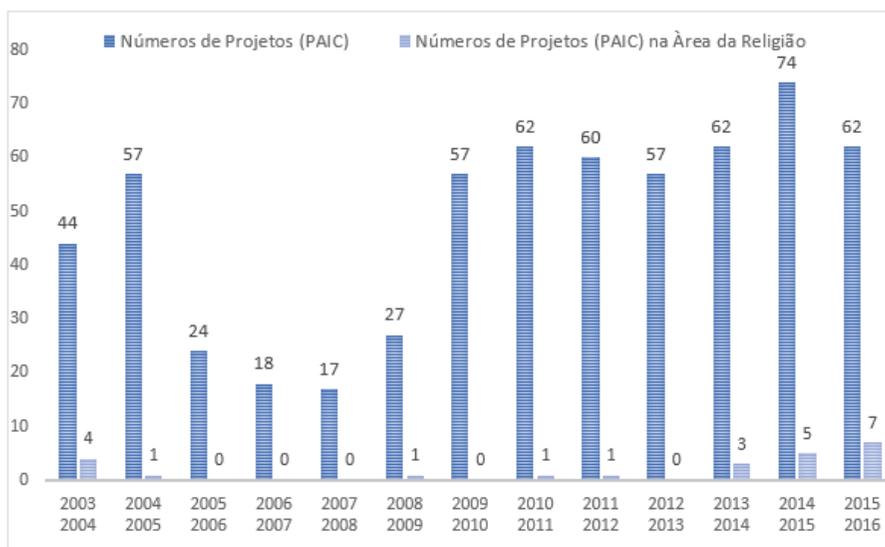


Gráfico 2 – Temas abordados nas Monografias do curso de História do CESP/UEA



Também foram analisadas as séries do Programa Institucional de Apoio à Iniciação Científica (PAIC/FAPEAM). Partimos, nesse caso, das listagens dos trabalhos desenvolvidos entre 2003 e 2015 e foram igualmente consideradas as pesquisas em andamento (2016). Os dados estão no gráfico 3 e mais uma vez podemos falar de um crescimento nos últimos dois anos.

Gráfico 3 – Iniciação Científica no CESP/UEA



Na UFAM, praticamente não encontramos trabalhos. As buscas foram feitas nos catálogos da Biblioteca do ICSEZ/ UFAM. Os únicos dois títulos encontrados são:

- 1) “Fé e cura: a comunicação popular das benzedeadas de Parintins”. Autores: Hudson Roberto Beltrão Júnior e Gleilson Medins de Menezes, ano: 2014, Orientadora: Profa. Soriany Simas Neves; 2) “Axé: Umbanda em Parintins”. Autores: Jessica Castro, Lilian Ribeiro e Lucinaldo Silva, ano: 2014, Orientadora: Profa. Sue Ane Cursino.

Nesse caso, estamos conscientes das lacunas na análise da produção uma vez que seria necessário aprofundar as buscas em repositórios virtuais, nas bibliotecas da UFAM em Manaus e nas coordenações dos programas de pós-graduação dessa mesma universidade.

Para o caso da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, o trabalho foi dificultado por haver um banco de dados unificado que permita triar projetos que receberam fomento e que tratam es-

pecificamente de determinada temática. Com busca no site a partir da palavra-chave religiões encontramos apenas a entrevista do professor Diego Omar da Silveira (CESP/UEA) que remete a projeto aprovado no Edital PAPAC 2014 – “Estudos da religião na contemporaneidade: novas leituras sobre o Brasil e outros olhares a partir da Amazônia”, além de matérias sobre cultura e religiosidade popular veiculadas na Agência FAPEAM, mas não vinculadas diretamente a nenhum projeto. Não encontramos itens correspondentes nas buscas dentro do link “Transparência » Ações e Programas”, aonde constam relatórios anuais da Fundação até o ano de 2015. Isso não quer dizer que não haja projetos sobre religiões/religiosidades incluídos dentro de Projetos Institucionais – como PAIC e/ou concessão de bolsas de mestrado e doutorado – e que não aparecem, portanto, discriminados individualmente. Por outro lado, pudemos verificar que nem as Ciências Humanas e Sociais ocupam grande parte dos recursos da Fundação (em fomento),⁵¹ nem as religiões/religiosidades são temas de destaque no Amazonas.

Também pesquisamos no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). O Diretório de GPs é a principal forma de acompanhar o crescimento da pesquisa no Brasil, tendo em vista articulações intra ou interinstitucionais. Os grupos se formam em função de propostas mais ou menos duradouras e tendem a representar, de maneira mais ou menos confiável, o surgimento de polos de desenvolvimento de CT&I. Encontramos na busca por palavras-chave 37 grupos que podem ter alguma vinculação ou abarcar em seu escopo estudos das religiões e religiosidades. São todos da área de Ciências Humanas e Sociais. As subáreas do conhecimento variam. Apenas 5 desses grupos mencionam a palavra “Religião” ou equivalente em sua descrição ou nas linhas de pesquisa correspondentes: # “Antropologia, religião e saúde”, coordenado pelos professores Raymundo H. Maués e Marilu M. Campelo, registra-

51. A maioria dos recursos para essa área é na modalidade de bolsas e não de apoio financeiro.

do e certificado pela Universidade Federal do Pará (UFPA); # Cultura e Historiografia Amazônica, coordenado pelo professor Almir Diniz de Carvalho Júnior, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); # Culturas e Memórias Amazônicas, coordenado pelos professores Josebel Akel Fares e Nazaré Cristina Carvalho da Universidade do Estado do Pará (UEPA); # NAURBE – Cidades, culturas populares e patrimônios, coordenado pelos professores Sérgio Ivan Gil Braga e Sidney Antonio da Silva da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); e # OIKOUMENE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Religião, Cultura e Imaginário, coordenado pelos professores Marilina C. Oliveira Bessa Serra Pinto e Marco Aurélio Coelho de Paiva da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Apenas esse último tem as religiões religiosidades como tema central. Um item que merece atenção é que nem todos os grupos são do Amazonas. Os consideramos, entretanto, em função de tratarmos da Amazônia como um todo.

A pesquisa resultante do Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Científica e Tecnológica (IBICT) nos deu acesso à 21 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado, quando as palavras buscadas eram religião/religiões e Amazonas. Na mesma plataforma, foram mapeados os orientadores e os nomes mais recorrentes (Marilina C. Oliveira Bessa Serra Pinto, Almir Diniz de Carvalho Júnior, Sérgio Ivan Gil Braga, Auxiliomar Silva Ugarte e Ari Pedro Oro) foram contatados para responder um breve questionário sobre seus estudos na área.⁵² Desses apenas 3 retornaram, estabelecendo um diálogo com nossa equipe de trabalho que, em alguns casos, se desdobra em trabalhos coletivos ainda hoje. Em função do volume de dados e de sua necessária análise, optamos em não os apresentar aqui, já que isso suscitaria uma outra discussão.

52. Também foram contadas, na ocasião, os pesquisadores mais citados como orientadores nos trabalhos de conclusão de curso inventariados no CESP/UEA e no ICSEZ/UFAM.

Como esperamos ter demonstrado, as possibilidades de pesquisa e análise bibliográfica são imensas e podem ensejar o uso de técnicas que não foram empregadas nesse caso (como a bibliometria, por exemplo). Também não analisamos o material publicado na forma de livros impressos e e-books – o que seria demasiado amplo e demandaria um esforço coletivo – mas reconhecemos a necessidade de que esse trabalho seja realizado nos próximos anos, permitindo-nos identificar as principais referências dos estudos de religião na Amazônia.

SURVEY

Embora pouco comum no campo da História, a utilização do *survey* tem se mostrado bastante profícua nas demais áreas do conhecimento, como na Educação e em diversas disciplinas das ciências sociais, inclusive nas ciências da religião.

Trata-se de uma ferramenta que pode ser descrita, de acordo com Henrique Freitas (et. al., 2000, p. 105), como voltada para a “obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário”. É recomendável quando se deseja produzir uma descrição quantitativa (ou inicialmente quantitativa) de “situações, eventos, atitudes ou opiniões [que] estão manifestos em” determinados grupos sociais ou para mensurar a “distribuição de algum fenômeno entre uma população” (e seus subgrupos). As questões principais giram, quase sempre, em torno dos momentos ou pontos no tempo em que os dados serão coletados e na definição de uma amostra correta e suficientemente realista acerca dos problemas de pesquisa, evitando distorções entre as conclusões às quais os números induzem e a realidade social investigada (FREITAS, et. al., 2000, p. 106).

A aplicação desse tipo de questionário no campo dos estudos da religião tem sido realizada de forma instigante em levantamentos sobre opiniões políticas de grupos religiosos, como, por exemplo, no caso dos participantes

da Marcha para Jesus,⁵³ ou para captar as interfaces entre envolvimento RELIGIOSO e fatores sociodemográficos, com impactos no campo da saúde, da educação, etc. (ver a esse respeito MOREIRA-ALMEIDA, 2010).

No nosso caso, em meio a algumas pesquisas mais pontuais, desenvolvemos um levantamento que merece maior atenção e que revela as potencialidades dessa metodologia para tratar das práticas e representações religiosas existentes entre um determinado coorte da população parintinense. Trata-se de um estudo intitulado *Os jovens, a universidade e a fé – um estudo sobre ethos acadêmico e experiências religiosas no CESP/UEA*, que tinha por objetivo central discutir em que medida as experiências e conteúdos oferecidos na universidade influenciam nos valores e comportamentos religiosos dos jovens estudantes do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas.⁵⁴ Integrado às demais questões que já apresentamos acima (de um campo religioso em processo de diversificação e de expansão dos estudos da religião no médio-baixo Amazonas), nos perguntávamos, nesse caso, qual o perfil religioso dos estudantes de ensino superior em Parintins (?), se os jovens imputam à experiência universitária o afastamento progressivo de antigas crenças e práticas religiosas (?) e como surgem eventuais choques entre religião e ciência nos cursos de graduação, bem como seus impactos sobre as escolhas religiosas dos jovens entrevistados? Questões que nos levaram a refletir sobre a introdução da juventude como um tema caro aos cientistas sociais de religião no Brasil, a partir de finais dos anos 1990 – algo que se deu em função de um triplo alargamento. Em primeiro lugar, as mudanças no perfil religioso da população diagnosticadas pelos censos demográficos e pesquisas de

53. Diego Omar da Silveira desenvolveu um estudo comparativo entre o levantamento realizado pelo Grupo de Pesquisas Mídia, Religião e Cultura (MIRE) na Marcha para Jesus de São Paulo (SP) e questionários similares aplicados no mesmo evento evangélico em Maués (AM). Os resultados encontrados pelo MIRE podem ser acessados em <https://pt.slideshare.net/LeandroOrtunes/infografico-marcha-para-jesus-mire-62581533>.

54. Projeto de Iniciação Científica desenvolvido entre 2016-2017. Bolsista: Cristian Sicsú da Glória (PAIC/FAPEAM).

opinião impunham aos pesquisadores novos questionamentos, o que incluía a observação das crenças e comportamentos recortados em diferentes faixas etárias. Além disso, o foco deixava paulatinamente de recair sobre as instituições e seus representantes (clérigos e pastores) e se voltava para os fiéis e suas práticas sociais. Por fim, o processo de redemocratização do país e o ímpeto renovado na ideia de cidadania(s) pressupunha analisar com mais cuidado as perspectivas abertas para a juventude, inclusive naquilo que implicava em sua participação no mundo da comunicação e da política (ver CAMURÇA; PEREZ; TAVARES, 2009).

Tomando por base tanto os recortes geracionais sugeridos pelos órgãos internacionais quanto a discussão acumulada pela sociologia e pela antropologia da juventude, os estudos de Regina Novaes foram pioneiros ao apontar os indivíduos de 15 a 24 anos residentes nas grandes cidades como um grupo sobre o qual “os ventos do secularismo” soprariam possivelmente mais forte. A partir de várias metodologias combinadas – que incluíam *survey* e análise da trajetória de alguns jovens – a hipótese que se levantava a essa altura era a de que “esta geração vivendo em um tempo em que tanto a obrigação social quanto a partilha dos sentimentos de pertencimento” às instituições religiosas tradicionais “se enfraqueceram pode estar engrossando as fileiras dos sem religião sem deixar de frequentar os centros espíritas, da umbanda e do candomblé” (NOVAES, 2006, p. 142).

Muitos outros trabalhos corroboraram essa perspectiva. Afinados a uma sociologia das crises religiosas de matriz francesa (ver HERVIEU-LÉGER, 2008), o que se supunha era que o peso das tradições e das identidades religiosas dos pais pesa cada vez menos sobre os jovens, aumentando assim o rol de escolhas e a mobilidade religiosa (OLIVEIRA; MORI, 2012). Além disso, há indícios muitos fortes de que, diante de um cenário de maior liberdade, os jovens tendem a rechaçar as religiões institucionalizadas (na qual a gestão do sagrado ocorre de maneira burocrática) em nome de experiências individuais que podem ser constantemente refeitas a partir de interesses momentâneos e de

crenças menos estruturadas e duráveis (BAUMAN, 1999; HERVIEU-LÉGER, 2008). Nas palavras de Novaes (2006, p. 142),

para os jovens de hoje existem novas possibilidades de combinar elementos de diferentes espiritualidades, em uma síntese pessoal e intrasferível e assim se abre [também] novas possibilidades sincréticas. Expande-se o fenômeno de adesão simultânea a sistemas diversos de crenças, combinam-se práticas ocidentais e orientais, não apenas na dimensão estritamente religiosa mas também como recurso terapêutico e medicinal.

Especialmente na universidade, as crenças (e descrenças) dos jovens parecem encontrar espaço para uma sistematização mais cuidadosa e (auto)reflexiva (cf. JUNGBLUT, 2001). Frente a currículos que instigam uma percepção crítica dos dogmas e verdades religiosas, uma análise metodologicamente estruturada a partir dos cânones da ciência e mediante uma abertura para o debate quase nunca encontrada nas escolas de ensino básico, os estudantes se sentem à vontade para rever conceitos e efetuar escolhas, levando em consideração a ampliação do leque de possibilidades.

A partir dessas considerações, elaboramos um questionário que dialogava com diversas outras pesquisas de mesmo tipo realizadas nas regiões Sul e Sudeste e que nos permitisse compreender melhor as relações entre os jovens, a universidade e a religião. A ideia era aplicar o *survey* aos discentes das turmas iniciais dos oito cursos de licenciatura do CESP/UEA, a saber: Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, o que acabou sendo reduzido na prática, para diminuir o volume de dados e para que houvesse tempo de analisá-los.⁵⁵

55. Ao final, conseguimos aplicar o questionário em 8 turmas de 4 cursos diferentes, dois da área de Ciências Humanas e Educação e dois da área de Ciências Exatas e Biológicas.

Os questionários foram então estruturados em cinco blocos com 61 (sessenta e uma) questões, divididas em 5 blocos. No Bloco 1 buscamos a identificação desses jovens (faixa etária, cor da pele, estado civil), assim como sua situação de domicílio e renda. No seguinte buscamos apreender as crenças religiosas desses jovens, questionando *se e em que* acreditam (Deus, Santos, Seres da Floresta, Entidades e Orixás, entre outras), assim como as razões que os levam a crer. O segundo bloco também abordou questões voltadas para as religiões dos pais e quais instituições ou agentes religiosos influenciam direta ou indiretamente na escolha da religião desses jovens. O bloco 3 investiga a participação dos sujeitos dentro da universidade e buscava mensurar em que medida esse sujeito é capturado por um *ethos* universitário, o que compreende certas vivências e o exercício mais livre das escolhas políticas e epistêmicas. No Bloco 4 buscamos alcançar as interfaces entre as crenças religiosas e a vida acadêmica desses jovens, a fim compreender em que medida as experiências e conteúdos oferecidos na universidade influenciam nos valores e comportamentos religiosos dos jovens estudantes do CESP/ UEA. Por fim, o bloco 5 buscou apontar as relações entre as crenças religiosas e participação cívica desses jovens, ou seja, como eles se colocam na intermediação entre as posições de seus grupos, movimentos religiosos e igrejas e pautas públicas como a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (com o uso de preservativos), o sexo antes do casamento, a união civil entre pessoas do mesmo sexo, o aborto, além de questões diretamente ligadas à política partidária, como a opção entre direita e esquerda.

Também nesse caso, os dados compulsados são riquíssimos e bastante complexos para explanar de forma tão breve. Recorremos aos gráficos e tabelas abaixo apenas para dar exemplos de algumas questões que podem ser exploradas a partir da aplicação dos questionários. Nos três casos, tratam-se de caracterizações gerais: as crenças dos estudantes (gráfico 4) e as religiões dos pais (tabela 4) e dos próprios estudantes (tabela 5) que permitem traçar uma espécie de radiografia (momentânea e in-

completa é claro) das crenças e pertencças religiosas, mas que também ajudam a compreender de onde partem as relações que esses estudantes estabelecem com o mundo universitário, ou seja, de onde saem os recursos simbólicos mobilizados por esses jovens usam para se relacionar com tudo aquilo que a universidade representa.

A partir das caracterizações mais gerais foi possível reconstruir aspectos da ideologia religiosa desses jovens estudantes e, simultaneamente, capturar com eles percebem e manipulam uma série de categorias/conceitos presentes no cotidiano (como a laicidade, por exemplo), compatibilizando suas crenças com sua participação em espaços públicos. Nesse sentido, fizemos o possível para que todos se sentissem à vontade para colaborar com a pesquisa, esclarecendo tanto seus objetivos quanto resguardando o anonimato dos entrevistados quanto a utilização dos resultados estritamente para fins acadêmicos e científicos.

Gráfico 4 - Crenças religiosas dos estudantes de História do CESP/UEA

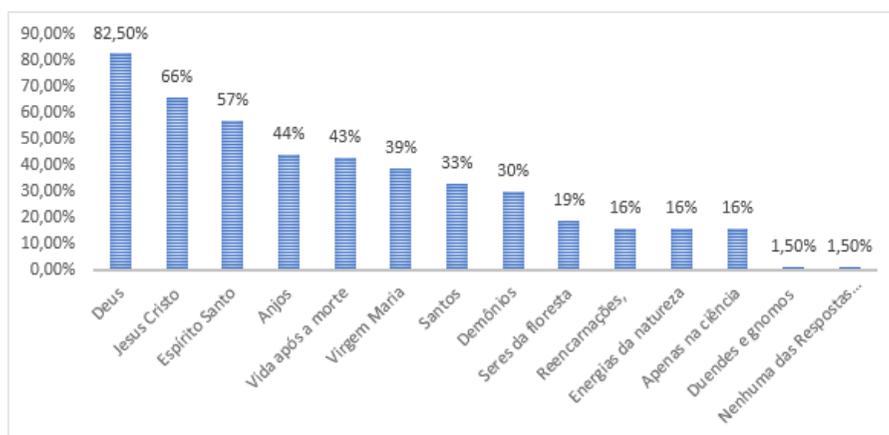


Tabela 4 – Religião dos pais dos estudantes de História do CESP/UEA*

Religião	Pai	Mãe
Católico praticante	38%	43%
Católico não praticante	30%	19%
Protestante	9,5%	12,5%
Evangélico pentecostal	9,5%	9,5%
Espírita Kardecista	-	3%
Religiões afro-brasileiras	-	1,5%
Acredita em Deus, mas não tem religião	8%	8%
Outra	-	1,5%

**Respostas espontâneas, podendo assinalar mais de uma questão. Nesses casos, nem sempre o total é de 100%*

Tabela 5 – Religião dos estudantes de História do CESP/UEA*

Católico/a praticante	30%
Católico/a não praticante	25%
Evangélico/a pentecostal	12,5%
Acredita em Deus, mas não tem religião	12,5%
Ateu/ateia	8%
Protestante	4%
Religiões afro-brasileiras	3%
Outra	3%

**Valores aproximados, podendo haver pequenas distorções*

Algumas pequenas observações sobre os dados, que podem ser ampliadas quando vemos os resultados todos em conjunto e/ou quando realizamos o cruzamento das respostas às diferentes questões postas no questionário. O imaginário religioso dos estudantes universitários é povoado de muitos seres e apenas uma estratificação detalhada permitiria concluir algo a partir dessa pergunta, mas a tendência é que os estudantes tenham assinalado várias questões, exceto para os casos #apenas na

ciência e nenhuma das anteriores, que foram assinalados, respectivamente, 16% e 1,5% dos jovens. Além disso, parece haver leve descompasso entre a religião dos pais e a dos filhos, algo que merece atenção. Mulheres podem ser identificadas, segundo os dados, como mais religiosas que homens, exceto quando se trata de pentecostais. Nesse caso os números se igualam (9,5%). Entre os ateus essa distribuição também é equânime (8%). Há aliás bastante mais ateus/ateias entre os pais e estudantes (8% em ambos os casos) do que aqueles identificados no Censo Demográfico em Parintins (1,1%). Outro detalhe: os jovens são menos religiosos que seus progenitores: há entre eles menos católicos praticantes e mais autodeclarados sem religião. Também há mais afro religiosos (3% nos estudantes contra 1,5% dos pais) e outras designações.

Tudo isso nos instiga a persistir na utilização dos *surveys* e serve de indicativo de como essa metodologia pode fornecer informações valiosas para subsidiar leituras mais qualitativas das experiências religiosas de diferentes sujeitos na região amazônica

* * * *

Diante do exposto seria difícil encaminhar conclusões ou mesmo considerações finais. Na realidade, o que buscamos são estabelecer reflexões intermediárias, que se constroem apenas na medida em que alargamos esse campo de pesquisa e que nos permitimos desenhar novos horizontes de trabalho. Há certamente muito a ser feito nos estudos da religião no Norte, mas o que quisemos assinalar foi apenas que a diversificação metodológica é uma etapa fundamental dessa tarefa, desse fazimento. E que, nesse caso, é preciso aprender não apenas com o que já foi feito, mas com o que estamos fazendo.

Uma nota: no momento em que este texto estava sendo finalizado, recebemos com tristeza a notícia da morte de Pierre Sanchis, um importante estudioso da religião no Brasil, cujo trabalho nos inspira e inspirará ainda as gerações futuras. Dedicamos esse texto à sua memória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, André Vidal. *Introdução à sociologia da Amazônia*. 2º ed. Manaus: Valer, EDUA, 2003.

AZEVEDO, Thales de (1955). *O Catolicismo no Brasil: um campo para pesquisa social*. Salvador: EDUFBA, 2002. (Coleção Nordestina).

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BIANCHEZZI, Clarice; SILVEIRA, Diego Omar. “*Demografia, cartografia e história das religiões em Parintins: novas possibilidades para o estudo da diversidade religiosa na Amazônia*”. In: BIANCHEZZI, Clarice (et. al.). *Pensar, fazer, ensinar: desafios para o ofício do historiador no Amazonas*. Manaus: Valer: UEA Edições, 2015a.

_____. “*Vozes do religioso: memórias e histórias da diversidade religiosa do baixo-Amazonas*”. In: *Anais Eletrônicos do XXVIII Simpósio Nacional de História*. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis: UFSC, 2015.

BOURDIEU, Pierre. “*Sociólogos da crença e crenças de sociólogos*”. In: *Coisas Ditas*. Trad. de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990. pp. 108-114.

_____. “*Gênese e estrutura do campo religioso*”. In: *A Economia das Trocas Simbólicas*. Organização e trad. de Sérgio Miceli. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CAMURÇA, Marcelo. PEREZ, Léa Freitas; TAVARES, Fátima (org.). *Ser jovem em Minas Gerais: religião, cultura e política*. Belo Horizonte: Argmentvm: FAPEMIG, 2009.

CERQUA, Dom Arcângelo. *Clarões de Fé no Médio Amazonas*. Parintins: Prelazia de Parintins, 1980.

CUPERTINO, Fausto. *As muitas religiões dos brasileiros*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

FREITAS, Henrique (et. al.). “*O método de pesquisa survey*”. In: *Revista de Administração*. São Paulo: USP, vol. 35, n. 03, julho-setembro de 2000. pp. 105-112.

GALVÃO, Eduardo. *Santos e visagens: um estudo sobre a vida religiosa de Itá, Baixo Amazonas*. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL, 1976.

GEERTZ, Armin W. “O estudo da História das Religiões no mundo”. In: GIL, Benedito M.; SIEPIERSKI, Paulo D. (org.). *Religião no Brasil*. Enfoques, dinâmicas e abordagens, São Paulo: Paulinas, 2003. pp. 13-38.

GEERTZ, Clifford. “O beliscão do destino: a religião como experiência, sentido, identidade e poder?”. In: *Nova luz sobre a antropologia*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. pp. 149-165.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. *O Peregrino e o Convertido: a religião em movimento*. Trad. de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOORNAERT, Eduardo (org.). *História da Igreja na Amazônia*. Petrópolis: Vozes, 1990.

ISAIA, Arthur Cesar. “O campo religioso brasileiro e suas transformações históricas”. In: *Revista Brasileira de História das Religiões*. Maringá: UEM/ ANPUH, ano I, n. 3, janeiro de 2009. pp. 95-105.

JACOB, César Romero (et. al.). *Atlas da filiação religiosa e indicadores sociais no Brasil*. Brasília: CNBB; São Paulo: Loyola; Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2003.

_____ (et. al.). *Religião e sociedade em capitais brasileiras*. Brasília: CNBB; São Paulo: Loyola; Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2006.

JUNGBLUT, Airton Luiz. “A religião entre estudantes de Ciências Sociais hoje: declínio do ateísmo ou despolarização de posicionamentos”. In: *Debates do NER*. Porto Alegre: UFRGS, ano 2, n. 2, agosto de 2001. pp. 133-143.

LIMA, Fernando Raphael Ferro de. “Geografia da Religião no Brasil: censos demográficos e transformações recentes”. In: *Mercator*. Revista de Geografia da UFC. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, ano 08, número 16, 2009. pp. III-124.

MAFRA, Clara. “O que os homens e as mulheres podem fazer com números que fazem coisas?”. In: MENEZES, Renata; TEIXEIRA, Faustino (org.). *Religiões em Movimento: o Censo de 2010*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2013. pp. 37-47.

MONTERO, Paula. “Religiões e dilemas da sociedade brasileira”. In: MICELI, Sergio (org.). *O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré/ ANPOCS; Brasília: Capes, 1999. Vol. 1.

MONTES, Maria Lucia. *As figuras do Sagrado*. Entre o público e o privado na religiosidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

MOREIRA-ALMEIDA, Alexandre (et. al.). “Envolvimento religioso e fatores sociodemográficos: resultados de um levantamento nacional no Brasil”. In: *Revista de Psiquiatria Clínica*. São Paulo: USP, vol. 37, n. 01, 2010. pp. 12-15.

NERI, Marcelo Côrtes. *Novo mapa das religiões*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2011.

NOVAES, Regina. “Os jovens, os ventos secularizantes e o espírito do tempo”. In: MENEZES, Renata; TEIXEIRA, Faustino (org.). *As Religiões no Brasil: continuidades e rupturas*. Petrópolis: Vozes, 2006. pp. 123-134.

OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de; MORI, Geraldo de (org.). *Mobilidade religiosa: linguagem, juventude e política*. São Paulo: Paulinas, 2012.

PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (org.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulus: Paulinas, 2013.

PIERUCCI, Antonio Flávio. “Bye, Bye Brasil – o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000”. In: *Revista Estudos Avançados. Dossiê As Religiões no Brasil*. São Paulo: USP/ IEA, v. 18, n. 52, 2004. pp. 17-28.

_____. “Religiões no Brasil”. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lília Moritz (org.). *Cidadania, um projeto em construção*. Minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012. pp. 60-69.

_____; PRANDI, Reginaldo. *A realidade social das religiões no Brasil*. Religião, sociedade e política. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANCHIS, Pierre. “As religiões dos brasileiros”. In: *Horizonte*. Belo Horizonte: FAJE, v. 01, n. 02, 1997. pp. 28-43.

_____. “Prefácio”. In: MENEZES, Renata; TEIXEIRA, Faustino (org.). *Religiões em Movimento: o Censo de 2010*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2013. pp. 11-16.

USARSKI, Frank (org.). *O espectro disciplinar da Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2007.

WAGLEY, Charles. *Uma comunidade amazônica: estudo do homem nos trópicos*. Trad. de Clotilde da Silva Costa. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL, 1977.

Este livro foi composto em Sabon Std
pela Editora Autografia e impresso
em papel pólen soft 80 g/m².

É com grande alegria e otimismo que vejo a publicação desta coletânea. Os estudos da religião no Norte do Brasil têm uma trajetória recente e um volume ainda pequeno de publicações. Mas, aos poucos, surgem trabalhos como este, que respondem ao mesmo tempo a demandas sociais e acadêmicas, reforçando assim a importância de fortalecermos, ao mesmo tempo, a formação dos professores que atuam com o Ensino Religioso e a pesquisa sobre as religiões e religiosidades nos cursos de graduações e pós-graduação.

Marcos Vinicius Freitas Reis
Prof. da Universidade Federal do Amapá
Coordenador da Regional Norte da ABHR

ISBN 978-85-518-1064-4



9 788551 810644