

Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada

Júnia Sales Pereira¹
Sonia Regina Miranda²

¹Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

²Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG – Brasil

RESUMO – Laicização e intolerância religiosa: desafios para a História ensinada. Propõem-se, neste artigo, reflexões acerca dos desafios do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena num contexto de radicalização de estratégias midiáticas de promoção da intolerância social e política, com foco na análise do complexo tema da educação para a convivência religiosa num Estado Laico. As autoras consideram os desafios de promoção de uma educação pluralista, não proselitista e cônica dos direitos constitucionais de rito, crença e manifestação religiosa e agnóstica, o que envolve os docentes em situações de disputas simbólicas, políticas e pedagógicas de fundo religioso.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação para a Cidadania. Laicidade do Estado. Cotidiano Escolar.

ABSTRACT – Secularization and Religious Intolerance: challenges for the History taught. This article proposes reflections regarding challenges involved in teaching Afro-Brazilian and indigenous people history and culture in a context where mediatic strategies to promote social and political intolerance have been radicalized. It focuses on the analysis of the complex topic of education for the religious coexistence in a secular State. The authors consider the challenges arising from the promotion of an education that is pluralist, non-proselytic and conscious of the constitutional right to religious and agnostic rite, creed and expression, involving teachers in situations of symbolic, political and pedagogical disputes with a religious background.

Keywords: History Teaching. Education for Citizenship. Laity of State. Daily School Life.

Religiosidades, Contemporaneidade e Alterizações

Nosso propósito, com esse artigo, foi buscar construir uma pauta em torno das relações entre o tema da formação cidadã, a questão das religiosidades e seus impactos na construção curricular nas escolas. Em um contexto marcado pela exacerbação de intolerâncias de toda ordem em contexto republicano, no interior do qual a Escola pública impõe-se como uma instituição necessariamente laica, refletir sobre os desenhos possíveis através dos quais a questão afro-brasileira e indígena comparece na escola pode nos auxiliar no enfrentamento das questões relativas à promoção da convivência religiosa por meio da prática educativa. Pretendemos ensejar discussões acerca de aspectos envolvidos na complexidade do fenômeno religioso em suas presenças e ausências no espaço escolar e, de modo particular, em seus efeitos e sentidos para a tomada de decisões curriculares envolvendo particularmente as Ciências Humanas. Nesse sentido, optamos por enfrentar a abordagem do tema da educação para a convivência religiosa na escola a partir de suas facetas visíveis e invisíveis, inserindo tal reflexão em um contexto de discussão acerca dos desafios da construção cidadã num Estado laico. Na sequência, enveredamos por uma discussão relativa aos impactos curriculares das reflexões envolvendo a temática religiosa na Escola, focalizando especialmente seus efeitos na discussão relativa ao Ensino de História. Consideramos, para tanto, os desafios de promoção de uma educação pluralista, não proselitista e cônica dos direitos constitucionais de rito, crença e manifestação religiosa e agnóstica, o que envolve os docentes em situações de disputas simbólicas, políticas e pedagógicas de fundo religioso. Começamos, portanto, a partir de uma questão de fundo: por que olhar o fenômeno religioso a partir das lentes da Escola?

A temática religiosa na contemporaneidade tem se mostrado – tanto no plano nacional quanto internacional – como uma das dimensões da cultura mais afetadas, cotidianamente, pelos efeitos corrosivos das práticas de discriminação e intolerância. Em todos os casos assistimos a tais efeitos de modo sempre mediado pela amplificação assumida pelas estratégias midiáticas. São discursos e ações presentes nos veículos que produzem e repetem notícias que informam, selecionam e, por vezes, demarcam acontecimentos que se monumentalizam em meio a opções intencionais pelo esquecimento e/ou pelo silenciamento segundo aquilo que pauta a dinâmica da Memória (Nora, 1993; Pollak, 1989; Huyssen, 2000).

Não se trata, obviamente, de uma faceta exclusiva no rol das intolerâncias, dentre as múltiplas marcas do humano. Também temos assistido cotidianamente, a inúmeras formas e manifestações de intolerâncias de gênero – que afetam em especial famílias e pessoas LGBT – bem como preconceitos quanto à classe social e/ou origem geográfica que também incorrem em circunstâncias discriminatórias. Todavia, em que pese o fato de que há nexos entre esse largo espectro de temáticas ligadas pelo fio da intolerância, nosso esforço, nesse texto, será o de pautar aspectos envolvidos na complexidade do fenômeno religioso

em suas presenças e ausências no espaço escolar e, de modo particular, em seus efeitos para a tomada de decisões curriculares envolvendo as Ciências Sociais e a História ensinada.

O excesso de informações acerca de cenários nos quais a religiosidade se converte em conflito e práticas de alterização do outro nem sempre se coaduna, todavia, com possibilidades efetivas de experiência, ainda que se convertam em marcos discursivos facilmente transformados em representações sociais. Se por um lado, tais representações favorecem a construção de estereótipos e modos de olhar o outro, por outro lado a informação em excesso pode ser contraposta a situações educativas nas quais o contato efetivo com a lógica do outro se transforme em fator que favoreça o pensamento.

Somos tomados, quase todos os dias, por dezenas de notícias acerca de guerras de origem religiosa; de ações “terroristas” do Estado Islâmico; das atrocidades produzidas pelas ações do Estado de Israel contra os palestinos na Faixa de Gaza; de conflitos e violências cometidas em função de diversidade religiosa em inúmeras cidades brasileiras; de discursos que incitam o ódio religioso e se convertem em elementos identitários em grupos religiosos que se diferenciam pela estratégia “nós” x “eles”; por situações derivadas de decisões em torno de usos políticos da Memória que se expandem para espaços, práticas e monumentos religiosos. Somente nos últimos meses assistimos, por exemplo, à presença dos lobbies religiosos nas diversas instâncias legislativas buscando interditar medidas que facultem o tratamento das questões atinentes à liberdade religiosa e de gênero; à Deputados Federais brasileiros transformando o Congresso Nacional em espaço de prática religiosa de caráter confessional, a uma criança umbandista agredida fisicamente por praticantes de religiões evangélicas, à depredação do túmulo de líder espírita, bem como a inúmeras outras notícias que revelam o recrudescimento de circunstâncias nas quais o diálogo inter-religioso se inviabiliza ou em que vigora o desrespeito em relação às diferentes opções religiosas ou agnósticas, conquanto estejamos num contexto democrático. Suzanne Citron, ao discutir as relações entre o Ensino de História a partir da ação mediadora de uma pedagogia da Memória envolvendo a relação com a Memória Nacional, alerta para algo que pode servir como um importante pano de fundo também para o cenário que envolve esse diálogo religioso. Segundo ela, uma pedagogia da Memória não apagará as identidades constituídas no seio das práticas de sociabilidade, mas as fará diferentes no tocante à condição do diálogo e do respeito para com o outro, tornando os sujeitos mais abertos à condição de ensinar uma perspectiva de pluralismo por meio de uma ética que seja capaz de proscrever o racismo, o dogmatismo e o maniqueísmo (Citron, 1990).

A temática religiosa suscita reflexões em torno dos novos contornos da esfera pública e seus dilemas para a construção de uma sociedade democrática na medida em que, a partir do século XIX expandiu-se, nessa mesma esfera pública, a importância simbólica e discursiva do conhecimento numa perspectiva não solipsista, ou seja, aquela que admite o estatuto de validade do contraditório como condição de exercício do diálogo entre diferentes com vistas à superação do preconceito

e da intolerância. Inspira-nos Henry Giroux quando esclarece que ao enfatizar a diferença e o pluralismo a experiência da democracia não se reduz à equivalência de interesses variados, mas, antes, a uma experiência social em que “vozes e tradições diferentes existem e florescem ao ponto de escutarem as vozes de outros, comprometerem-se com uma tentativa contínua de eliminar formas de sofrimento subjetivo e objetivo e manterem condições por meio das quais o ato de comunicar e viver amplie, ao invés de restringir, a criação de esferas públicas democráticas” (Giroux, 2004, p. 360).

Roberto Cipriani (2013), apropriando-se das análises de Jurgen Habermas acerca das mudanças estruturais da esfera pública no Estado capitalista, constata que a religião hoje constitui um desafio cognitivo na medida em que proporciona conteúdo e dá força às normas sociais e à solidariedade entre os cidadãos. Proporciona, portanto, um papel de mediação entre elementos opostos: os fundamentalismos e os secularismos. Segundo aquele autor, um dos desafios centrais postos na contemporaneidade, portanto, envolve a necessidade de as religiões renunciarem à centralidade da verdade e a aceitação da autoridade da ciência, submetendo-se, portanto, a leis seculares. No interior desse cenário se instauram, por certo, inúmeros contextos comuns a diversas escolas e reconhecíveis por diferentes professores, nos quais o conflito entre verdades produz polarizações entre saberes que passam não exatamente por mecanismos de aprendizagem, mas por seleções em torno de suas instâncias de legitimação. Em inúmeras circunstâncias que envolvem tratamentos específicos nos quais a religião aparece como um tema, sua apreensão e validação tanto por parte de estudantes como de professores é mediada por aquilo que Jean Claude Forquin (Forquin, 1993, p. 15) compreende como estruturas de plausibilidade, filtros culturais e éticos que vão orientando decisões de ordem didática e ética no que tange aos conteúdos ensinados e aprendidos. Esse autor considera a cultura como o conteúdo substantivo da educação, não porque caiba à educação transmitir a cultura socialmente acumulada pela humanidade ou alguns cenários diferenciados dessa cultura global, mas porque ela sempre transmitirá *algo da cultura*, “[...] elementos entre os quais não há forçosamente homogeneidade, podem provir de fontes diversas, são de épocas diferentes, obedecem a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneo e não recorrem aos mesmos procedimentos de legitimação”. Nesse sentido, a variabilidade cultural ocorre exatamente por estar sujeita aos acasos de *relações de força simbólicas* que se diferenciam nos espaços, sociedades e grupos e, nesse caso, a educação sempre estará sujeita aos efeitos dessa variabilidade. Desse modo, o que se ensina sempre terá relações com fragmentos idealizados de aspectos culturais sujeitos a aprovação social e processos de legitimação. Em virtude dessa compreensão, tem sido cada vez mais urgente pautar o tema da presença e lugar da religiosidade como “algo da cultura” para pensar não só o cotidiano escolar em suas práticas ocultas, mas também a configuração educacional do tema num contexto orientado pela laicidade, considerando os sujeitos, o seu direito ao usufruto e à produção cultural.

Quando as Alteridades Religiosas se Encontram na Escola

Se por um lado a temática religiosa vem se projetando como uma questão posta na contemporaneidade – opondo sujeitos e atores sociais em trincheiras distintas na sociedade – por outro lado, em nome de opções religiosas por vezes travestidas em discursos sociais voltados a grandes coletivos tem se imputado a escolas e seus currículos tentativas de normatização e regulação pautadas por forte conservadorismo e intolerância. É o que observamos no debate contemporâneo em torno do Programa Escola Sem Partido, por exemplo, quando verificamos seus sujeitos enunciantes a partir de suas filiações religiosas e/ou partidárias, sem que tais dimensões sejam vinculadas aos seus enunciados, propostos como unidades de sentido neutras e visando a produção de supostos consensos sociais. O grande problema nesse caso envolve o fato de que tal omissão, associada a um discurso pautado mais nos argumentos de autoridade moral do que em uma discussão sobre ética, cria cenários nos quais a captura e difusão desse discurso pelo público em geral ocorre sob forte apelo de uma lógica maniqueísta que opõe crianças e jovens, ao mesmo tempo em que opõe famílias e escolas, bem como práticas culturais distintas no interior da escola, hierarquizando-as, em muitos casos, de modo subliminar, mas, por vezes, de modo explícito. Em relação a esse último aspecto é o que assistimos, por exemplo, em práticas nas quais o tratamento da Lei 11.645 (Brasil, 2008) é interdito por professores com orientação religiosa neopentecostal. Desse modo, sob a égide de um discurso que propõe uma atitude de neutralidade em face de qualquer “doutrinação religiosa” assiste-se a notável articulação de grupos religiosos voltados à contenção de toda e qualquer pauta que garanta a reflexão, no espaço escolar, dos aspectos constitutivos da diversidade sociocultural e religiosa da sociedade brasileira.

Vivencia-se, também no Brasil contemporâneo, à investida do *lobby* religioso, sobretudo evangélico e em alguns casos também católico, pela supressão da expressão “gênero” dos planos municipais de educação, sob justificativa de lesa-família e lesa-moral, o que comumente é acionado utilizando-se argumentos de conteúdo religioso e/ou moral.

Se assumirmos como válidas as reflexões elaboradas por Walter Benjamin (Benjamin, 1994) a respeito das transformações processadas no estatuto da experiência em suas conexões com uma sociedade pautada pelo primado progressivo da informação, podemos ter em conta o fato de que, por um lado, o excesso de informações hoje disponíveis nas diversas mídias e redes sociais não se converte necessariamente em experiência, mas em discurso e representação. Por outro lado, algo semelhante pode ocorrer com a escola. Se os currículos escolares são apresentados a partir de critérios equivalentes à notícia produzida em tempos acelerados graças à compartimentação informativa e à aceleração do movimento de apresentação de temáticas disciplinares aos estudantes quase que como num efeito *zapping* aplicado à escola, as aprendizagens derivadas desse modo de operar com o conhecimento

escolar também não se converterão em experiências. Em muitos casos tais aprendizagens tampouco serão capazes de interceptar ou promover fissuras nas práticas sociais cotidianas que conduzem os sujeitos a posturas diante das alteridades religiosas. Desse modo, cabe-nos refletir sobre os efeitos prolongados de dimensões do fenômeno religioso na escola e sobre seus impactos curriculares cotidianos.

Inspiradas pelo pensamento de Ivor Goodson, vimos qualificar não o cenário de prescrições, mas os ambientes de práticas nas quais podem ser engendradas identidades narrativas capazes de modificar os modos de gerenciamento da própria vida (Goodson, 2007).

Por um lado, a temática religiosa comparece, em boa parte de nossas escolas ou na maioria delas, por meio de aspectos visíveis, associados a recortes temáticos e/ou disciplinares. Chamamos aqui de visível aquilo que vincula a um conteúdo didático específico aspectos derivados de uma intencionalidade pedagógica explícita, o que pode ocorrer por meio do Ensino Religioso nos casos em que o mesmo é institucionalizado nas escolas públicas e laicas. Mas essa intencionalidade transcende, em muitos casos a disciplina voltada ao Ensino Religioso e encontra, seja por meio de temas específicos, afetos a disciplinas como História, Artes, Ciências e Geografia, dentre outras.

Por outro lado, ainda que a dimensão religiosa na escola apareça, cotidianamente, sob a égide do discurso não confessional, é comum observarmos a presença de rituais e marcadores simbólicos católicos nos espaços escolares, bem como de aprofundamento da natureza confessional de alguns estabelecimentos escolares que se abrem como unidades que demarcam outros pertencimentos para além do catolicismo, sobretudo no plano das escolas vinculadas a agrupamentos neopentecostais. A manifestação dessa dimensão religiosa interpela os atores escolares por meio de ações implícitas e explícitas que vão desde à atitude de rezar antes das refeições ou início das aulas, até seu tratamento disciplinarizado em torno de disciplinas voltadas ao Ensino Religioso, podendo ainda estar presente de modo difuso por meio de conteúdos como História, Geografia e Ciências.

Concordamos com Carlos Jamil Cury, 2004, quanto ao fato de que, no âmbito das práticas escolares, “o ensino religioso é mais do que aparenta ser, isto é, um componente curricular em escolas. Por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos”.

Desafios Cívicos e Sociais num Estado Laico

Desde o final do século XIX o Estado brasileiro assumiu-se constitucionalmente como um Estado Laico. Disso decorre a garantia de liberdade religiosa com resguardo constitucional, com variações constitucionais entre o século XIX e XX, e com repercussões na vida social, política e educacional do país.

O Estado Brasileiro preconiza, por meio da Constituição em vigor em seu Título II, Direitos e Garantias Fundamentais, artigo 5º, a liberda-

de de crença, a liberdade de culto e a liberdade de organização religiosa, bem como seus desdobramentos: o direito ao ateísmo e ao gnosticismo e à sua autodeclaração em qualquer circunstância sem constrangimentos ou impedimentos, a prestação de assistência religiosa nos estabelecimentos públicos e privados de internação coletiva, a proibição de o Estado interferir em assuntos religiosos de interesse coletivo ou individual, a escusa de consciência por motivos religiosos, o ensino religioso facultativo nas escolas públicas, a imunidade tributária e a garantia, sob interesse do cidadão, de casamento religioso com efeitos civis (Brasil, 1988).

Quanto à liberdade de crença, o Estado brasileiro garante a adesão do cidadão a qualquer manifestação religiosa, preservando o direito à mudança de crença e à descrença. Da mesma maneira, é resguardado ao cidadão o direito de não adesão a nenhuma religião, e a consequente liberdade de expressão de agnosticismo e de ateísmo.

Em seu Art. 5º inciso VI, observa a Constituição que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”.

Contudo, a Constituição Federal, em seu Art. 19, inciso I, esclarece que é vedado ao Poder Público estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou com seus representantes legais quaisquer relações de aliança ou de vínculo de dependência, ressalvada, de maneira regulamentada, a colaboração mútua desde que com interesse público e sem vedações à ampla participação.

Historicamente, o Brasil assistiu – e ainda assiste – a inúmeras polémicas relacionadas à proibição de o Estado interferir ou imiscuir-se em assuntos religiosos, a exemplo da veiculação longa e ainda permanente de símbolos religiosos em espaços públicos tais como escolas, prédios públicos do legislativo e do executivo, fóruns, etc.

Esse princípio da isenção não concede a nenhum cidadão e nem ao Estado, portanto, o direito de impedir o livre exercício de qualquer religião, sendo que em um Estado laico, as normas religiosas das diversas confissões são “conselhos dirigidos aos seus fiéis e não comandos para toda a sociedade” (Celso Lafer, 2009). Disso decorre, portanto, que ao Estado Laico é vedada a assunção a uma face religiosa sob risco de tornar-se particularista rompendo com o pressuposto pluralista que inclui não somente o respeito a todas as religiões, mas também o direito à escolha da orientação religiosa e à não orientação religiosa. Além disso, não há nenhuma menção na Constituição Brasileira ao monoteísmo, sendo que está o Estado, portanto, neutro com relação à teologia e às crenças individuais.

Assim,

Pode-se afirmar que, em face da nossa Constituição, é válido o ensinamento de Soriano de que o Estado tem o dever de proteger o pluralismo religioso dentro de seu terri-

tório, criar as condições materiais para um bom exercício sem problemas dos atos religiosos das distintas religiões, velar pela pureza do princípio de igualdade religiosa, mas deve manter-se à margem do fato religioso, sem incorporá-lo em sua ideologia (Scherkerkewitz, 1996).

Portanto, ao Estado brasileiro é vedada a subvenção a qualquer religião, bem como a adoção de uma perspectiva religiosa exclusivista ou proselitista em cerimônias, atos públicos e locais públicos em detrimento de todas as outras. Não se pode inferir, contudo, que o Estado laico seja antirreligioso ou arreligioso, mas, antes, que ele seja pluralista, isento e não proselitista, não devendo e não podendo fomentar qualquer disputa de cunho religioso ou qualquer ato em prol de uma única perspectiva religiosa conquanto possa legitimamente promover atos ecumênicos, receber reivindicações de cunho religioso e legislar acerca da garantia da liberdade de expressão religiosa. Nisso inclui-se a pauta da educação na perspectiva da diferença e da diversidade, o que considera o direito fundamental de uma educação para a convivência pacífica e para a tolerância quanto à orientação religiosa, política e sexual.

A Temática Religiosa e suas Reverberações Curriculares: impactos para a História ensinada

O ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, de direitos humanos e da diversidade sexual e de gênero, é parte constitutiva da agenda educacional contemporânea, inscrevem-se na arena democrática como reclames legítimos da sociedade democrática e republicana. Sua localização no espaço escolar tanto se remete a dimensões de ordem geral como afeta e convoca, de modo distinto, professores de diferentes disciplinas/áreas. Quando pensamos na questão das religiosidades a convocação dos professores de História é, em boa parte dos casos, visível.

Para avançarmos na compreensão relativa à presença, potencialidades e desafios da temática religiosa na escola, acreditamos ser necessário pautar a dimensão das práticas sociais e seus espaços e instâncias de legitimação. A escola não é similar à instituição religiosa. A circulação do discurso religioso, quando ocorre no espaço escolar, acontece não pela via do Sagrado, que permeia a instituição religiosa, mas pelo viés do tratamento da cultura, da história e da memória.

Consideramos que a escola necessariamente *dessacraliza* o fenômeno religioso – ainda que possa trazer consigo em alguns casos a dimensão confessional – porque seu lugar e função social são distintos daquele ocupado pela instituição religiosa. Isso nos abre um campo de olhar importante para pensarmos que a escola possui capilaridades diante da cultura e, por isso, encontrará manifestações de práticas religiosas a partir de seus agentes. Parece-nos consequente, nesse ponto, retornarmos à reflexão proposta por Jean Claude Forquin quando o mesmo nos aponta que é pela Educação que a cultura se transmite e se perpetua, sendo a escola uma instituição que seleciona e, consequentemente, toma decisões envolvendo o que lembrar e o que esquecer da

cultura (Forquin, 1993, p. 14). Por essa razão cabe-nos, portanto, trazer à tona a temática das religiosidades afro-brasileiras e indígenas pautando algumas de suas repercussões e desafios para se pensar a cultura escolar e suas possibilidades de promoção de uma educação pautada pelo respeito e tolerância para com a diferença, pelo estudo da cultural e pelo diálogo inter-religioso. Essa perspectiva exige, por um lado, a ruptura com o etnocentrismo, um pressuposto do processo educacional comprometido com o direito à diferença. Disso decorre considerar-se uma educação sensível e politicamente orientada que proporcione a compreensão de que as diferenças culturais não podem gerar hierarquias ou segregações, mas, antes, encontros, enunciação da diferença, ampliações culturais e respeito. Por outro lado, exige a superação do solipsismo religioso, que requer que uma pessoa que professa uma fé considere o espectro de outras tantas realidades da fé como plausíveis e respeitáveis, além das realidades de consciência que são arreligiosas como fundamentalmente éticas também, já que a fé não é via única para a consciência e realização social dos cidadãos em contextos marcados pela laicidade. Sendo assim, considera-se o processo educativo orientado pelo encontro de interlocutores por meio do qual se concretizam “excedentes de visão” em “horizontes de exterioridade”, conforme preconizou Bakhtin. Assim, em situações dialógicas fundamentalmente alternas:

Ambos se posicionam em exotopia, isto é, em exterioridade em relação ao dizer do outro (Bakhtin, 2010a). A responsividade e a responsabilidade dos interlocutores baseiam-se e manifestam-se nessa distinção que é, ao mesmo tempo, índice da alteridade e da aproximação presentificada pelas possibilidades discursivas. O diálogo que se constitui na interação realizada com a materialidade da linguagem verbal e não-verbal é dotado de um certo acabamento. Entretanto, dada a tensão dialógica, na convivência de coincidência e não-coincidência entre os dizeres, prevalece seu caráter de inacabamento e destaca-se o movimento constitutivo do dialogismo como anteposição de palavra e contrapalavra dos interlocutores (Fernandes; Carvalho; Campos, 2012).

O excedente de visão é condição necessária ao processo educativo que possibilite que situações de encontro interreligioso entre Eu e Outro se constituam fundamentalmente como trocas de experiência, não como situações de busca do convencimento, da desqualificação ou da anulação da palavra alheia. O lugar exotópico revela a diferença entre o Eu e o Outro, singrando o efeito unilateral de uma pedagogia pressuposta como transmissão. Diferentemente, o lugar exotópico instaura a multilateralidade das interações dialógicas por meio das quais se concretiza a pedagogia como processo plural e eminentemente aberto. Tal abertura ao diálogo marcado por múltiplas palavras, silêncios, gestos e contrapalavras é condição constitutiva de uma educação que não prescindir da liberdade como princípio e do conflito como uma ética do encontro, considerando, portanto, a tensão dialógica como funda-

mento da humanização para a convivência e para a tolerância. Assim, compreende-se que o processo educativo enseja miríades de encontros entre sujeitos fundamentalmente diferentes e livres em suas orientações, mas educados para serem abertos primeiramente ao respeito, e, também, à troca e ao conhecimento mútuo. Trata-se, nesse sentido, de compreender a educação pautada pelas políticas da diferença, em que educadores rompem com o silenciamento, com a omissão e a rejeição histórica a que grupos sociais invisibilizados foram submetidos – e, portanto, seu universo enunciativo, simbólico, ético e experiencial. A exotopia é, assim, fundamento de uma educação não racista, não discriminatória e não doutrinária, principalmente porque nela estão presentes o conflito, a tolerância, a escuta, a revisão de posicionamentos como fundamento dos relacionamentos e a defesa do direito à pluralidade de ideias, crenças e perspectivas sem constrangimentos, hierarquizações ou distorções.

Pelo Direito ao Diálogo Inter-religioso numa Escola Verdadeiramente Laica: a potência da Lei 11.645/08

Em 2003, como resultante das lutas sociais do Movimento Negro e outras associações civis o Governo Brasileiro sancionou a Lei 10.639/03 que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências (Brasil, 2003).

Em outubro de 2004, o Governo Federal instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer do Conselho Nacional de Educação, em suas Questões Introdutórias, esclarece que

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 10).

Trata-se da enunciação do direito à identidade específica no bojo do processo histórico de construção da nação numa perspectiva democrática e republicana. Além disso, as Diretrizes apresentam-se como

parte constitutiva das políticas de ações afirmativas que compreendem tanto as políticas de reparação quanto as de valorização da história e da cultura numa perspectiva plural, inclusiva e diversa.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana (Brasil, 2004, p. 12).

Dessa maneira expressa o texto das Diretrizes quanto às formas de sofrimento causado por desqualificação cultural. Nessas formas inclui-se o desrespeito às religiões de matriz africanas, subvalorizadas, distorcidas e perseguidas historicamente no Brasil. Nesse caso em específico, trata-se de uma luta pelo direito à liberdade religiosa como um dos suportes à garantia de positividade da presença africana e sua consequente valorização cultural e histórica.

Ainda que vinculadas a uma perspectiva transversal aos currículos e, conseqüentemente às práticas escolares, os efeitos dessa prescrição advinda de uma conquista histórica dos movimentos sociais brasileiros afeta assimetricamente os conteúdos disciplinares e áreas, o que faz com que disciplinas como a História e a Geografia sejam, digamos, mais convocadas do que outras no tocante à abordagem dessas temáticas.

A abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas não pode se realizar de forma proselitista, ou seja, com vistas a transformar os estudantes em adeptos religiosos. Quanto a isso não há controvérsias. Contudo, a todos os estudantes num Estado Laico é resguardado o direito de estudo, pesquisa e conhecimento de manifestações culturais e religiosas que são constitutivas da conformação da nação a que pertencem, como é o caso das religiões afro-brasileiras para o Brasil. Dessa forma, o estudar-se as manifestações religiosas afro-brasileiras, como expressões culturais específicas, não se pode supor haver indício de proselitismo, a não ser se o estudo dessas expressões for vinculado à necessidade de adesão e crença ou à exclusão, no mesmo contexto educativo, do estudo de outras manifestações culturais e religiosas de interesse para compreensão da história e cultura brasileiras.

O ensino religioso nas escolas públicas, facultativo segundo a legislação em vigor, não pode ser considerado, por outro lado, como substitutivo – ou coincidente – à necessidade de promoção de uma educação ética laica pautada pelos valores cívicos, pela promoção da cidadania, e pela observância das liberdades públicas e dos direitos humanos. A admissão do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, necessariamente pautado pelo pressuposto do pluralismo, do respeito à diversidade religiosa e da tolerância, não exige a escola de promoção de práticas educativas pautadas pela valorização e pelo respeito às liberdades civis e políticas, de compromisso com a superação da desigualdade racial, do

racismo e do preconceito e do compromisso com a agenda dos direitos humanos. O fato de que em muitas escolas brasileiras públicas ainda vige o ritual de obrigatoriedade de enunciação de orações religiosas católicas como parte da rotina escolar cotidiana é pequena mostra do quanto há de desafio à promoção de uma educação orientada pelo princípio da laicidade, considerando que nenhum estudante deverá sofrer constrangimento, privação ou obrigação quanto à orientação religiosa no espaço escolar laico.

A escola pública laica, portanto, não é local de culto religioso nem de doutrinação religiosa. Mas toda manifestação religiosa apresenta-se como um corpo doutrinário, uma ritualística com cerimônias, cultos, votos, exteriorização cultural da fé e encenações que incorpora, a seu modo, a cultura material por meio de objetos, vestimentas e gestualidades, além de adorações e fidelidades às tradições. Nesse ponto caberá a discussão acerca dos limites e potencialidades da ação educativa voltada ao estudo e à valorização de manifestações religiosas afro-brasileiras (mas não somente, evidentemente) num contexto de afirmação de pertencimentos culturais, no qual as religiosidades de matriz africana saem da invisibilidade que historicamente conferiu-se a elas e entram na cena pública como um dos veículos de configuração identitária, educativa e política, partícipes da luta afirmativa pelo direito à diferença, pelo fim do racismo e pela igualdade racial. Mais uma vez, não se trata de doutrinação, mas do direito à aprendizagem da cultura em seu sentido plural e identitário.

Voltando à dimensão supracitada acerca da dessacralização que se processa no espaço escolar, admitimos que ao ser trazida para o interior da escola há deslocamento simbólico que faz com que o fenômeno religioso deixe de ser uma prática social vinculada à instituição que lhe deu origem para ser, então, uma dimensão de cultura, passível de ser objeto de tematização, de conhecimento, problematização e, sobretudo, de diálogo curioso e respeitoso por parte de docentes e estudantes. Partimos do pressuposto de que a escola não é considerada local de culto ou de promoção litúrgica, mas local de pesquisa, estudo, investigação e de promoção de práticas educativas orientadas pelos princípios caros à liberdade civil, à emancipação e à promoção da diversidade. A centralidade da ação educativa para promoção de estratégias e ações afirmativas em seu sentido ampliado na escola recair-se-á sobre o interesse cultural das manifestações religiosas, quaisquer que sejam elas, e não sobre a promoção de uma fé como fundamento doutrinário coletivo, já que a liberdade de crença é um direito subjetivo e não uma obrigação do cidadão perante um órgão público qualquer. Assim, nenhum estudante poderá ser obrigado a participar de atividade eminentemente religiosa numa escola pública laica, mas poderá participar de atividades de interesse pedagógico e formativo com vistas à aprendizagem dos fundamentos que regem uma convivência democrática, ética e pluralista, já que a laicidade é uma das bases de uma educação orientada pela paz e pela convivência com a diferença. Assim, nenhum grupo pode ser discriminado em espaço público por sua crença religiosa ou por manifestar diferença religiosa em relação a grupos hegemônicos. Sem que

se pratique nenhuma forma de insultos, ameaças ou difamações contra indivíduos que professam fé religiosa ou ainda contra os que não professam fé alguma e manifestam seu agnosticismo, a escola pode – e deve – participar da promoção da consciência do direito à liberdade, orientando os estudantes ao convívio social respeitoso e ético.

À escola é vedada a colaboração com instituições religiosas ou a sua vinculação a determinado grupo de fé, mas a vedação de que se realize atividade educativa com vistas à promoção da história e cultura de povos constitutivos do Brasil, sob alegação de que num Estado Laico não se deve abordar assuntos religiosos, não procede. Há outro aspecto fundamental nesse caso, que é o fato de que crianças e adolescentes têm preservados, pelo Estatuto da Infância e Adolescência, em seu artigo 15º, o direito de crença e de culto religioso, ainda que contra a vontade dos pais/responsáveis (Brasil, 1990). A questão é polêmica, já que envolve a noção de capacidade jurídica, e coloca as escolas diante de cenários em que pais ou responsáveis entram com ações como abaixo-assinados por meio dos quais manifestam-se contrários à participação de seus filhos em atividades culturais em que há, por exemplo, conteúdo vinculado a religiosidades (hegemônicas ou não), como é o caso de Festas Juninas e Semanas da Consciência Negra nas quais há evidenciação de formas religiosas e culturais próprias da população negra brasileira, invisibilizadas, distorcidas ou perseguidas historicamente, mas não praticadas – via de regra – por fiéis de religiões de matriz protestante, por exemplo.

Políticas Públicas de Promoção do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Indígena e Africana

Se voltamos ao contexto de implementação das leis 10.639/03 veremos que, no mesmo texto das Diretrizes, encontramos o alerta: “A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (Brasil, 2004, p. 16). Dessa forma, preconiza-se uma educação marcada pelo respeito à liberdade religiosa como condição para o processo educativo, desvinculando a luta pela superação do racismo e da discriminação racial das crenças e pertencimentos individuais. Recupera-se nesse sentido a definição de Estado Laico tal como propôs Celso Lafer

Uma primeira dimensão da laicidade é de ordem filosófico-metodológica, com suas implicações para a convivência coletiva. Nesta dimensão, o espírito laico, que caracteriza a modernidade, é um modo de pensar que confia o destino da esfera secular dos homens à razão crítica e ao debate, e não aos impulsos da fé e às asserções de verdades reveladas. Isto não significa desconsiderar o valor e a relevância de uma fé autêntica, mas atribui à livre consciência do indivíduo a adesão, ou não, a uma religião. O modo de pensar laico está na raiz do princípio da tolerância, base da liberdade de crença e da liberdade de opinião e de pensamento (Lafer, 2009, p. 226).

Dessa forma considera-se que a laicidade enseja um dos fundamentos educacionais contemporâneos para a superação do racismo e da discriminação racial, qual seja o da liberdade, que é uma das bases do republicanismo democrático contemporâneo que, ontológica e epistemologicamente, só é plausível nas democracias, pois dispõe os cidadãos em arenas sociais abertas em que o convívio respeitoso com diferenças e contradições é um requisito fundamental ao exercício da pluralidade na cena pública.

Dentre as determinações das Diretrizes, consta que

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (Brasil, 2004, p. 21).

Conforme confirmado pelos excertos acima constantes das DCN-REN/2004, as manifestações religiosas afro-brasileiras, por força de lutas e disputas simbólicas e políticas historicamente travadas, inseriram-se no cenário público sob viés diferente daquele que lhes conferiu silenciamento, violência, negação ou distorção. Elas passaram a ser uma das vias de configuração da positividade identitária negra com vistas ao reconhecimento, por meio da atuação escolar e social, da afirmação étnico-racial num cenário de reparações e de positividade de memórias e histórias. Esse movimento de positividade e de afirmação socioidentitária instituiu tanto um amplo movimento de auto e heterorreconhecimento da face cultural negada aos grupos religiosos afrodescendentes quanto considera a expressão de vinculação às mais diferentes formas de religiosidade como um direito republicano próprio à face laica do Estado.

A temática em seu conjunto ganha novos contornos quando passamos a pensar a possibilidade de a escola vir a encontrar, no âmbito da busca de uma educação para a tolerância religiosa e também da promoção de diálogos inter-religiosos, cosmogonias outras para além daquele presente nas religiosidades afro-brasileiras. Referimo-nos, aqui, à complexificação do debate para pensarmos as políticas curriculares e os processos de formação docente para a abordagem da História e cultura indígenas, no interior das quais a relação com o Sagrado situa-se como elemento central para acesso a dimensão da cultura que nos é disposta a partir do estudo sistêmico das sociedades indígenas: a dimensão da ancestralidade.

A esse respeito, as contribuições trazidas pelas reflexões de Maria Aparecida Bergamaschi (2007, p. 202) acerca da relação entre Memória e Ancestralidade nas práticas educativas entre os Guarani são importan-

tes no sentido de nos auxiliar a elucidar o fato de que o acesso a outras cosmovisões permite, aos não indígenas, uma atitude de repensar seus próprios parâmetros envolvendo a Educação. Segundo ela,

Conhecimento, para os Guarani, é expresso por meio da palavra Arandu: ara significa tempo, dia; ñendu quer dizer sentir, experimentar. Nessa perspectiva, Arandu significa sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa. As duas formas de aprender acima mencionadas estão ligadas ao tempo e, por isso, quanto mais velha, a tendência é ser a pessoa mais sábia e, conseqüentemente, mais respeitada por todos. 'Os velhos são nossas bibliotecas', disse o professor Marcos, da aldeia Cantagalo, referindo-se às pesquisas que vêm realizando acerca dos saberes tradicionais, nas quais as pessoas velhas são suas fontes de consulta. Para os Guarani, o conhecimento está acontecendo na busca de cada um junto aos mais velhos e numa sábia escuta da revelação.

Cenários como esse nos faz compreender as circunstâncias que levaram os Guarani a resistir à imposição das escolas tradicionais e nos permitem perceber as razões pelas quais a educação escolar indígena diferenciada tornou-se realidade na última década no país, como resultante das lutas de educadores e dos povos indígenas. Por essa razão, não se dispõe como um tema pertinente exclusivamente aos povos indígenas. Antes disso, emerge como uma problemática com conteúdo ético, político – e conseqüentemente educativo – central, atinente tanto a comunidades indígenas quanto a não indígenas. Em cada ponto do Brasil, comunidades indígenas vêm desenvolvendo currículos com marcas culturais próprias: o estudo da língua materna indígena, a vinculação entre o trabalho escolar e a vida social indígena e a relevância dos saberes dos mais velhos para a ação pedagógica. As escolas indígenas diferenciadas são geralmente multilíngues e desenvolvem a prática educativa a partir da noção de território educacional ampliado, considerando a relação entre cultura e natureza e a importância das cosmologias e práticas culturais indígenas na seleção e abordagem de conteúdos e metodologias.

Muitas pessoas pensam, erroneamente, que os indígenas perdem sua condição ao entrarem em contato com outros povos, o que, culturalmente, é um tipo de preconceito, já que os contatos culturais podem ser e são modos de relacionamento que os indígenas mantêm há séculos, em várias partes do mundo, com outros povos e culturas. Há, também, povos indígenas no Brasil sem contato ou em recente contato, o que demonstra a complexidade do tema e revela os desafios educacionais de cada povo.

Há pelo menos cinco aspectos a considerar para compreensão da educação escolar indígena: o princípio da reciprocidade, a relação entre natureza e cultura, a ancestralidade e o conhecimento dos mais velhos, o parentesco e a mitologia e ritualística indígena, o que compreende as suas crenças, os seus locais sagrados e a sua cosmogonia. Esses elementos estão presentes nas práticas dos educadores indígenas, influen-

ciando seus modos de atuar e fundamentando as práticas curriculares diferenciadas. Assim, os mais velhos vivem a vida escolar indígena para compartilhar sua sabedoria ou dos ancestrais, assim como também a mitologia indígena é vivenciada e atualizada pelos mais novos. A vida social indígena informa muitas vezes os tempos escolares, como ocorre no tempo das colheitas, do artesanato ou da pesca, com participação das crianças e jovens num aprendizado intergeracional. É comum que os mais velhos participem do Conselho da Escola, influenciando na elaboração do currículo e no planejamento de atividades. Os educadores são desafiados a explanarem acerca de assuntos que envolvem os saberes ocidentais em contraste com aqueles saberes das tradições indígenas, reafirmando os compromissos educacionais que confirmam a diferença como um valor e o direito à educação diferenciada considerando também o acesso à informação como pressuposto do direito à educação. Assim, realiza-se o aprendizado da cultura, por meio do acesso às mais diferentes formas de conhecimento por meio da ruptura de preconceitos e de barreiras culturais.

Os povos indígenas estão em luta pela formulação e manutenção de programas de formação de educadores, destinados à atuação na educação escolar nas comunidades indígenas e pelo desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes a cada comunidade, o estudo das línguas maternas e o princípio pedagógico e político da interculturalidade.

Quanto ao currículo mais especificamente, trata-se do enfrentamento dos desafios de consolidação de propostas que consideram, em Ciências Humanas, por exemplo, o direito à memória e os embates pela história narrada do ponto de vista indígena, inclusive sob o ponto de vista mítico, o que aproxima educadores indígenas e afrodescendentes já que os desafios de superação de silenciamentos, estereótipos e distorções cultivadas historicamente são comuns.

O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 explicita que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988). Além disso, o artigo 58 da Lei 6.001/73 estabelece: “Constituem crimes contra os índios e a cultura indígena: escarnecer de cerimônia, rito, uso, costume ou tradição culturais indígenas, vilipendiá-los ou perturbar, de qualquer modo, a sua prática” (Brasil, 1973).

Assim sendo, a constituição de projetos educacionais diferenciados nas comunidades indígenas requer a ancoragem do princípio constitucional da laicidade, que pressupõe a liberdade de crença, rito e agremiação religiosa, contudo resguarda aos indígenas o direito à tradição e às crenças e costumes próprios de seu povo, o que sustenta a sua prática cultural como prática diferenciada.

A Educação Escolar Quilombola é também realidade recente no Brasil, sendo que os estados e municípios do país vêm garantindo o direito à educação escolar quilombola há não mais que uma década. Tra-

ta-se de um processo em fase de implantação, que conta com o protagonismo do Movimento Negro e de entidades sociais, e que demanda a ruptura com os estigmas que historicamente marcaram não somente as escolas como as comunidades negras e quilombolas, considerando-se também a subnotificação em dados públicos acerca das comunidades atualmente classificadas como remanescentes de quilombos.

Essa prática educativa organiza-se por meio de um currículo construído pelos quilombolas como projeto coletivo, considerando o seu protagonismo na abordagem dos saberes, das práticas e dos conhecimentos. O princípio fundamental é o respeito às marcas culturais das populações quilombolas e a sua resistência identitária, política e social. Trata-se de uma educação diferenciada que considera a luta e resistência quilombola, a vivência e a organização coletiva, a ancestralidade e a sabedoria dos anciãos, o território como espaço de reprodução da vida e de promoção de propostas de envolvimento sustentável, a relação entre educação e políticas sociais, o respeito à identidade quilombola e ao quilombismo, a valorização das diferentes formas de protagonismo e autoria quilombola, além do estudo de diferentes maneiras de relacionamento dos povos quilombolas com o sagrado, as artes, a tecnologia e as ciências.

Em ambos os casos – indígena e quilombola – foi e continua sendo fundamental a atuação dos movimentos sociais em luta pela garantia do acesso dos povos indígenas e afrodescendentes a direitos iguais, considerando o direito à autorrepresentação e o compromisso educacional com a ruptura com as desigualdades sociais e culturais, além da ruptura com o preconceito direcionado às formas religiosas e à relação com o sagrado dos povos indígenas e quilombolas. Assim, o combate à violência, à distorção de memórias e à discriminação vivenciada pelos povos indígenas e quilombolas no país está na base das lutas pelos direitos de cidadania e de reconhecimento à diferença, da qual participa a escola indígena (e, porque não dizer, também, a não indígena) como um dos elementos da experiência republicana na última década, não sem embates e má compreensão.

Nessas realidades a escola – e, portanto, o direito à educação – é um direito conquistado ou integra as agendas de ações coletivas dos povos indígenas. A oferta da educação específica é resultante de lutas, sendo a sua garantia um benefício republicano a que todos têm direito, já que um suposto do republicanismo é a liberdade de orientação. A construção curricular de escolas diferenciadas é resultado de escolhas e de embates. Os currículos diferenciados postos em prática por povos indígenas e quilombolas são frutos das negociações e afirmações feitas por educadores que, cientes da inadequação das abordagens historicamente consolidadas pela educação brasileira, assumiram o desafio de investigar a própria cultura e suas marcas, e de proporcionar que a escola fosse um local de experiência pedagógica e cultural identitária compromissada com as resistências, com as marcas culturais e com a permanência de seus povos do que participa o direito às formas religiosas específicas, considerando-se também a sua diversidade e dispersão.

Ao assumirem o compromisso com a formação docente diferenciada, os povos indígenas e quilombolas põem em debate a relevância do protagonismo do profissional da educação para consolidação das políticas da diferença por meio de projetos educativos e sociais próprios. Assim, oferecem lições valiosas a todos os outros educadores que, mesmo não atuantes em escolas diferenciadas, podem ver transformadas as suas práticas e concepções, confirmando o direito à diferença como base da efetivação de uma escola republicana laica porque aberta ao diálogo, atravessada pelo zelo aos direitos humanos e pluralista na abordagem da cultura.

Contudo, em escolas indígenas verifica-se também o embate de fundo religioso, já que em muitas comunidades indígenas, aldeadas ou situadas em territórios urbanos, a presença de grupos religiosos específicos diversos das vinculações tradicionais introduz aspectos particulares no processo educacional, com nuances ainda pouco conhecidas. Há conflitos gerados por ocasião de abordagem, em algumas escolas, de temas como saberes ocultos dos ancestrais ou mesmo da ritualística indígena enquanto pintura corporal, ou ainda a xamanística como fonte de conhecimento e de orientação. De um lado estão os conteúdos da tradição, de outro lado os princípios religiosos ocidentais não indígenas, os mais diversos. Não se trata de realidade facilmente negociada, exigindo dos docentes indígenas uma acuidade suficiente para garantia das liberdades sem, contudo, negar-se o direito aos conhecimentos da tradição e à manutenção de projetos educacionais orientados pela diferenciação indígena.

Considerações Finais

Em meio a esse processo de ressemantização simbólica, ética e política das manifestações religiosas e simbólicas afrodescendentes no Brasil, ocorrem processos formativos docentes. Em meio à recente admissão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na educação também se formam os educadores, estudantes e, de modo amplificado, toda a sociedade. Trata-se de um contexto de aprendizagem formativa, em que tanto os docentes quanto os estudantes apropriam-se das discussões, compreendem novas maneiras de tratamento das questões religiosas e culturais e iniciam-se no debate acerca da liberdade religiosa, associada a outras liberdades civis asseguradas pelo Estado, mas não necessariamente garantidas ou observadas historicamente nas escolas brasileiras do século XX ao XXI. Mas trata-se também de um contexto de radicalizações, de manifestação pública das intolerâncias que, sabemos, existiam silenciosamente na convivência social, conquanto fossem praticadas e muitas vezes pouco questionadas, mas que se tornaram recentemente visíveis e manifestas no cenário contemporâneo, percorrendo as redes sociais, as arenas institucionais e os locais públicos, logo, também, as escolas.

Há, ainda hoje, evidente prejuízo para as liberdades constitucionais, para a promoção da diversidade religiosa e para a defesa dos

direitos humanos não somente na escola, mas na convivência social. Na prática pedagógica, consideramos que há cuidados que podem ser observados nesse contexto de especial indefinição ou de pouco conhecimento efetivo acerca dos limites e possibilidades da ação da escola quanto às questões em pauta. Mas certamente o cenário, conquanto conflitivo, exige que os docentes não recuem com vistas à promoção de uma educação pautada pela experiência compartilhada – e aprendida – da liberdade, pelo exercício da tolerância e pela efetivação do direito à história, à cultura e à memória em sua expansão.

Assim, consideramos pertinente que os docentes enfrentem a questão coletivamente sabendo discernir concepções e crenças de âmbito privado e a sua atuação como profissionais face à ética pública e republicana, na qual comparecem diferentes posições étnicas, sociais, religiosas e de gênero, mas com impedimentos capitaneados por grupos e pessoas que se debatem contra o compromisso da educação com a agenda contemporânea dos direitos humanos. Nessa medida, longe de ser um relativista cultural ou um profissional alheio ou *neutro*, o docente é um sujeito cuja ação está articulada a práticas profissionais promovidas por outros sujeitos e está inevitavelmente convocado à agenda emancipatória constitutiva da educação pública da qual não escapam o conflito e o dissenso, num contexto irremediavelmente interativo e marcado sob o ponto de vista ético. Sob essa ótica, a prática educativa exercita-se consciente de sua própria parcialidade e como forma de autoridade, assumindo posicionamentos sensíveis aos jogos de poder e à alteridade, rompendo fronteiras que impedem a promoção das interações com as múltiplas experiências e dos mais variados posicionamentos frente às questões coletivas, sociais e subjetivas das quais participam os estudantes e também eles, os docentes. Trata-se de uma noção de autoridade profissional docente enraizada em interesses democráticos e na promoção de relações sociais emancipadoras, que, nesse caso, configura-se como um projeto educacional que enseja a política como condição de liberdade e compreende o significado da relação entre a ação pedagógica e o poder (Giroux, 2004), mas também o lugar da negociação da diferença no bojo da profissão. Trata-se enfim de um discurso e de uma prática de crítica imprescindíveis para a realização da educação como sustentáculo das liberdades contra as formas de dominação e de supressão da alteridade.

Resta-nos confirmar que o fundamento da ação docente em contexto de laicidade não é, como se supõe, a neutralidade, muito menos a omissão e o silenciamento face à intolerância religiosa ou a toda a sorte de intolerâncias e preconceitos. É, fundamentalmente, o posicionamento aberto face às diferenças, à promoção das interações inter-religiosas e simbólicas com vistas ao respeito e à mútua escuta e descoberta e o compromisso com a superação da discriminação do sujeito por sua orientação religiosa ou agnóstica. Dessa maneira realiza-se o horizonte exotópico: quando sujeitos em interação reconhecem-se mutuamente inconclusos e estabelecem respeitosa e até curiosamente o diálogo entre posições alternas a cada um de seus pontos de vista, sem

que isso esteja acompanhado necessariamente de uma expectativa da conversão alheia, de abandono da fé ou de impedimento cultural ou identitário. A ação pedagógica não é, assim, uma doutrinação, mas a promoção do direito à expansão de horizontes de visada em cenários respeitosos, criativos e abertos à provocação e a descoberta compartilhada. É, antes, uma ética, já que sustentada pelo apreço à troca de experiências – evidentemente nem sempre harmônicas – e pela abertura à interação social livre de violência, distorção ou de humilhação, mas, é claro, não livre do dissenso, já que esse é constitutivo da diferença. Ela se realiza em espaços públicos, como são as escolas públicas. Mas, há limites radicais à efetiva vivência da laicidade como projeto de sociedade orientada pela égide do republicanismo, já que se vive crescente privatização da vida no país, num cenário marcado pela instabilidade profissional nas redes públicas de ensino, subvalorização profissional docente, criminalização do exercício legítimo da liberdade profissional docente (erroneamente confundido como “doutrinação”) e preconceitos vigentes direcionados aos territórios educacionais marcados pela inclusão social. Nesse cenário estão, infelizmente, retraídos os horizontes exotópicos contra o que os educadores certamente se debaterão em luta pela dignidade do exercício profissional, já que são orientados pela compreensão de que a educação escolar se realiza em comunidades intersubjetivas e marcadamente dialógicas.

A obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, assim como toda a agenda vinculada às políticas da diferença e ao direito à diversidade em sua máxima expansão, põe em relevo as faces pouco conhecidas do laicismo educacional democrático e público, requerendo ações conjugadas entre educadores, gestores e movimentos sociais não somente para garantir projetos de formação docente epistemologicamente fortes e uma atuação docente consequente e compartilhada, sem omissões ou receios, mas para permitir a continuidade das lutas pela dignidade humana. Experiências bem-sucedidas vêm apontando para a relevância de esforços conjugados com vistas ao fortalecimento da gestão democrática das escolas e a criação de redes para encenar projetos educacionais vinculados às políticas da diferença e aos direitos humanos, como projetos que ensejam tanto o direito à história quanto as condições e razões de memória silenciadas e distorcidas no Brasil, positivadas por meio de ações protagonistas de docentes e coletivos em diferentes pontos do país. Da mesma forma, a criação de rodas de conversa e mecanismos para garantia da troca de experiências formativas é fundamental na escola, já que a escola é projeto coletivo, articulada ao seu entorno e aos grupos sociais que a ela comparecem por meio das histórias, ações e vidas de estudantes, especialistas, gestores e docentes. Trata-se, fundamentalmente, de experiências que convertem a escola numa “comunidade de ouvintes”, nos termos evocados por Benjamin ao discutir a possibilidade da experiência a partir de cenários nos quais é possível a partilha de narrativas, em seu clássico texto “O narrador” (1994). Desse modo, ao se converter em espaço de experiência a escola se ressignifica e se dilata enquanto espaço-tempo de formação docente, amplificando horizontes de exotopia tão caros à expressão das

condições de horizontalidade social e cultural afirmadas pelas juventudes que vêm protagonizando ações coletivas na contemporaneidade.

Mas esse, reforçamos, não é um cenário pacífico. Nele comparecem, vez ou outra, ameaças, constrangimentos e novos silenciamentos. Não custa lembrar das recentes investidas levadas a cabo por autoridades públicas brasileiras contra a liberdade profissional docente e os estimados custos pedagógicos advindos da intenção de proibir-se temas e abordagens de cunho político ou religioso sob pena de criminalização do profissional-docente. Perguntaríamos, afinal, a quem interessa uma pedagogia exercitada à revelia dos principais desafios dispostos aos videntes?

Recebido em 23 de dezembro de 2015

Aprovado em 21 de julho de 2016

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. P. 197-221.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas Aldeias Guarani. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.

BRASIL. Constituição Federal de 1998, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 191, 5 out. 1988. Seção I. P. 1.

BRASIL. Lei n. 6.001/73, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Art. 58, título VI, capítulo II. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 21 dez. 1973. Seção I. P. 1.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. P. 13563. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL. Lei n. 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 14 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 10 mar. 2004.

- CIPRIANI, Roberto. La religión en el espacio público. **Revista Cultura y Religión**, Santiago, v. 7, n. 2, p. 171-183, jun./dic. 2013.
- CITRON, Suzanne. **Ensinar História Hoje: a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-191, set./out./nov./dez. 2004.
- FERNANDES, Júlio Flávio de Figueiredo; CARVALHO, Mauro Giffoni; Campos, Edson Nascimento. Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, PUCSP, v.7, n. 2, p. 95-108, jul./dec. 2012.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, Henry. Pedagogia marginal como resistência pós-moderna. In: OZMON, Howard Augustine; CRAVER, Samuel. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 359-365.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241- 252, maio/ago. 2007.
- HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela Memória: arquitetura, monumentos, mídia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- LAFER, Celso. Estado laico. In: BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita; BERCOVICI, Gilberto; MELO, Claudineu de. **Direitos humanos, democracia e República – Homenagem a Fábio Konder Comparato**. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2009. P. 226.
- NORA, Pierre. Entre Memórias e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, PUCSP, v. 10, p. 07-28, jul./dez. 1993.
- POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- SCHERKERKEWITZ, Iso Chaitz. O direito de religião no Brasil. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 45-46, jan./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista2/artigo5.htm>>. Acesso em 11 jul. 2015.

Júnia Sales Pereira é doutora, mestre e licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem trajetória em Educação do Campo e Educação Intercultural Indígena. É Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com atuação na graduação e na pós-graduação.
E-mail: juniasales@gmail.com

Sonia Regina Miranda é graduada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1985), com Mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1990) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente é professora titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde atua com formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação orientando trabalhos em nível de Mestrado e Doutorado.
E-mail: sonia.miranda@ufjf.edu.br