

# ESTUDOS REGIONAIS E HISTÓRIA LOCAL: NOVAS POSSIBILIDADES PARA O A COMPREENSÃO DO ENSINO RELIGIOSO

RAIMUNDO MÁRCIO MOTA DE CASTRO

## RESUMO

A legislação brasileira prevê, tanto na Constituição Federal como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do Ensino Religioso no ensino público, como parte integral da formação do cidadão. No entanto, em que pese o descumprimento desta prerrogativa legal, não existe um único modelo que molde esse componente curricular como conhecimento escolar, permanecendo a prática religiosa proselista em sua efetivação. Deste modo, não se pode construir uma perspectiva de entendimento desse ensino uma vez que em cada estado da federação ou município sua efetivação liga-se a paradigmas regionais, muitas vezes condizente com a representação social da religião da maioria local. Este artigo busca refletir sobre a necessidade de se redesenhar o Ensino Religioso em território brasileiro, utilizando-se dos estudos regionais e da história local. Trata-se de resultado de pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica. Percebe-se que as condições religiosas locais foram e são determinantes na constituição do modelo de Ensino Religioso, fato que dificulta a promoção de um modelo nacional capaz de atender as necessidades do conhecimento escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino religioso. Estudos regionais. História local.

## Considerações iniciais

O reconhecimento pelo Ministério da Educação dos cursos superiores de teologia, ocorrido na primeira década deste século, possibilitou a ampliação dos mesmos tanto em nível de graduação como em nível de pós-graduação. Paralelamente, ampliaram-se os programas de pós-graduação *stricto sensu* em ciências da religião, ainda que por entendimento epistemológico encontre-se variações em sua nomenclatura (ciência das religiões; ciências da religião; ciências das religiões). Esses programas tem tornado-se *locus* privilegiado para as pesquisas sobre a temática do ensino religioso na escola pública.

Junqueira e Carvalho(2013) ao mapearem os trabalhos produzidos nos diversos programas de pós-graduação no Brasil identificam, até 2013, o total de 142 dissertações de mestrado e 26 teses de doutorado. O mesmo fato é constatado por Castro(2014), ao coletar dados disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para esse autor, a maioria dos trabalhos concentra-se nos

Programas de Teologia e Ciências da Religião. Como ilustração afirma: “incluindo mestrado acadêmico e profissional, 80% (oitenta por cento) das pesquisas concentram-se nos cursos de Teologia e Ciências da Religião”(CASTRO, 2013, p. 56).

Em que pese o crescente interesse sobre a temática, percebe-se enorme dificuldade em construir uma história do ensino religioso no Brasil, posto que desde sua entronização na escola pública, ocorrida por meio do decreto nº 19941, de 30 de abril de 1931, não houve preocupação em sistematizar um conteúdo que fosse próprio do ensino religioso. Eram as autoridades religiosas, quase sempre vinculadas a Igreja Católica, que definiam os conteúdos a serem ministrados, levando-se em conta as peculiaridades de cada espaço geográfico de atuação daquela autoridade e ainda cabia aos mesmos indicarem os professores que atuariam na docência dessa disciplina. Entendia-se o ensino religioso como prolongamento das práticas religiosas, como a catequese e a doutrinação, tão bem sistematizada pelas igrejas. Neste sentido o espaço público era usurado pela “religião da maioria” que desconsiderava as demais formas de crer e até mesmo o não crer como fenômeno humano. Esse acontecimento possibilita entender que não havia um único ensino religioso, mas muitas formas de entender e ministrar tal disciplina na escola.

Com a reformulação do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) tal problema não foi solucionado, posto que a nova redação dada a esse dístico legal pela Lei nº 9.475 determinou: “Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores” (BRASIL, 1997). Diante dessa prerrogativa, Junqueira; Carvalho (2013, p. 41) afirmam: “cada sistema estadual e municipal deve orientar o perfil organizacional para o Ensino Religioso, sendo, portanto, impossível identificar uma perspectiva única nas diferentes realidades regionais”.

Deste modo, este texto objetiva apresentar algumas considerações acerca da história local e dos estudos regionais como possibilidade de construção e resgate da história e memória do ensino religioso brasileiro. Para tal, busca-se por meio da pesquisa exploratória e bibliográfica, apresentar ideias e reflexões que possibilitam seguir a abordagem da regionalização como caminho para o entendimento das diversas práticas docentes e dos modelos praticados nas escolas públicas brasileiras.

### **Ensino religioso: um ensino regional e local**

Quando pesquisa-se a educação, ainda que muitas vezes se fixe o olhar em situações micro, leva-se em consideração as prerrogativas, leis e políticas educacionais nacionais, posto

que tudo o quanto é pensado sobre a educação nacional emana da esfera da União e vai sendo adequada a cada realidade; sem que se deixe de cumprir o estabelecido como comum a todos. Essa premissa vale quando se analisa, principalmente, os componentes curriculares haja vista haver parâmetros e diretrizes orientadoras para a efetivação dos mesmos na escola. Nesta perspectiva, a escola torna-se locus de socialização do conhecimento historicamente construído e de produção de novos conhecimentos. Mas se tal premissa é válida quando se pesquisa especificamente os componentes curriculares a mesma não se aplica ao ensino religioso, posto que tal conhecimento não fosse visto como parte da formação do cidadão, mas simples prolongamento das práticas religiosas. Situação ainda comum no imaginário social, mesmo em nível acadêmico.

Neste sentido:

Torna significativo lembrar que, historicamente, o Ensino Religioso não foi uma transposição didática, nem o ensino da Teologia ou sequer das Ciências da Religião, pois os professores que atuam nessas disciplinas geralmente não possuem formação nestas áreas. Na realidade, o que se apresenta é a produção do conhecimento desse componente curricular, originalmente a partir do contexto escolar e social, em que a relação – especialmente com as igrejas cristãs – definiu a organização curricular e a formação pedagógica dos professores, o que orientou a metodologia da disciplina (JUNQUEIRA; CARVALHO, 2013, p. 42).

Pode-se então inferir que o conteúdo e as metodologias aplicadas a esse componente curricular advêm da cotidianidade em que os sujeitos encontram-se, ou seja, estão diretamente relacionados ao espaço cultural, social, político, econômico e religioso em que vivem. Por cotidianidade entende-se a construção social dos espaços ocupados e relativamente estáveis, possuidores das vivências de um grupo que as reconhece como prática social. Tal conceito parte do entendimento que ser humano nasce, vive e morre na cotidianidade. Para Heller (1989, p. 38):

O sujeito já nasce na cotidianidade. É no cotidiano que ele inicia o processo de apropriação das tarefas do mundo, tarefas estabelecidas a partir da interação social onde o sujeito cotidiano atua e sofre influências, onde estabelece raízes e é alvo de influências anteriores. A vida cotidiana, portanto, “é a vida do homem inteiro”, com todas as características de construção (atuar, pensar e sentir) de sua subjetividade, ou seja, a vida cotidiana é, para o sujeito, onde “colocam-se em fundamento todos os seus sentidos, todas suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias e ideologias”.

Deste modo, as práticas religiosas permeiam a cotidianidade do sujeito posto seja também uma prática social. Entendendo que o ensino religioso esteve, e ainda está vinculado

a essas práticas e experiências que são transpostas para a sala de aula e também para todo o interior da escola, pode-se afirmar que esse componente curricular ainda não ultrapassou os limites da experiência catequética e doutrinal e, deste modo, ainda não se consolidou como conteúdo escolar. Isto porque não se consolidou a formação do professor para ministrar tal disciplina ou mesmo por falta de uma base epistemológica que sustente o ensino religioso no currículo escolar. Não se nega o fato de que em algumas regiões do país, o ensino religioso tem conquistado o espaço escolar a partir da constituição de grupos de professores preocupados em entender que se trata de um componente curricular escolar e não de matéria religiosa.

Portanto, caberia perguntar: como entender o ensino religioso na escola pública senão pelo entendimento deste ensino no micro espaço onde é efetivado? Nossa hipótese centra-se no entendimento de que cada sistema, estadual e municipal, tem preconizado algo para o ensino religioso, mesmo que não se efetive na prática.

### **Pressupostos para o surgimento dos estudos regionais e da história local**

Para entender o surgimento dos estudos regionais e da história local como possibilitadoras da compreensão de determinada realidade, deve-se ter presente as grandes transformações que ocorreram na teoria do conhecimento, especialmente em se tratando das novas configurações que se desenrolaram nos dois últimos séculos.

Tentando romper com o pensamento teológico e metafísico que predominou durante quase toda a idade média e buscando eliminar qualquer explicação de cunho transcendente, o positivismo se estabeleceu na Europa do século XIX, tendo como seu principal teórico Augusto Comte. Para Comte o conhecimento teria três estágios: o teológico, o metafísico e o positivo ou científico. Deste modo, a única forma válida de conhecimento reside na possibilidade deste ser experimentado mediante o método científico que consistia em observar, experimentar e comparar, isso possibilitaria obter respostas a problemas que antes eram tratados por meio da transcendência ou que ficavam sem respostas. Por meio da compreensão positivista chegava-se a construção de verdades absolutas e incontestáveis.

Nessa perspectiva o homem se torna “coisa”, ou seja, tem seu papel reduzido a um mero executor da ordem para se atingir o progresso; com isso despreza-se o caráter de sujeito, ser pensante e crítico. No campo da História o homem nada mais é do que aquele que coleta informações e as ordena cronologicamente e deste modo, estabelece o que é verdade. No campo da Geografia, o positivismo proporcionou o entendimento de que esta deveria ocupar-se das questões físicas, ou seja, do espaço. Essa corrente que no campo geográfico

predominou até a segunda metade do século passado defendia a ideia de que o geógrafo deveria ocupar-se da observação das paisagens, sem considerar o aspecto humano. Nesta perspectiva La Blanche (1982, p. 45) afirma: “a Geografia distingue-se como ciência essencialmente descritiva”.

No entanto, o aprofundamento dos problemas sociais possibilitou entender o método positivista não dava conta de responder de forma contundente os problemas oriundos da realidade social. Esse fato possibilitou e entronização de duas outras perspectivas de entendimento de mundo: o materialismo histórico dialético e o fenomenológico.

O pensamento de base materialista histórico dialético proporcionou novas perspectivas no campo das pesquisas das ciências humanas e sociais, colocando em evidência a função do ser humano na sociedade a partir das contradições presentes em suas relações.

O materialismo histórico e dialético diz respeito às contradições da realidade, a concepção de mundo e de movimento que o pesquisador possui, deve ser radical e ter por finalidade a transformação da realidade. Fica evidente a preocupação com o método de transformação da realidade. Não basta apenas compreender a essência, é necessário compreender para mudar. O pesquisador busca compreender a essência oculta nas relações sociais historicamente produzidas como a finalidade de transformá-las (COSTA; ROCHA, 2010. p. 37).

Por outro lado, o modelo fenomenológico coloca em evidência a experiência tanto individual quanto do grupo em que o indivíduo participa, e assim, visa “compreender o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos seus lugares” (CHRISTOFOLETTI, 1985 *apud* COSTA; ROCHA, 2010. p. 37).

Deste modo, resgata-se o caráter de sujeito e aponta-se para a necessidade de construir-se uma História que analise criticamente os acontecimentos e busque entender os conflitos subjacentes nas disputas de campo pelo estabelecimento do poder. Passa-se a compreender que História encontra-se carregada da materialidade que cada sociedade produz e de como esta se relaciona com aquela. A História não é mais um ordenamento cronológico de fatos, mas o entendimento dos confrontos e do movimento dialético produzido pelo próprio homem. Segundo essa compreensão a macro-história é a aglutinação das micros histórias que acontecem contextualizadas em espaço, tempo e sociedade determinadas.

O mesmo acontece com a ciência Geográfica. Se até o início da segunda metade do século passado predominou a Geografia Física, busca-se a partir da década de 1960, dar maior ênfase a Geografia Humana. É preciso ressaltar que esta forma de entender a Geografia estava paralela a Geografia Física desde o estabelecimento do conhecimento geográfico como

ciência, no entanto devido a forte influencia do positivismo a Geografia Humana foi silenciada pelos pensadores da Geografia Física. Com a ascensão do pensamento humanístico no campo da Geografia, proporcionada pela entronização do pensamento marxista e fenomenológico, “os conceitos de espaço e lugar surgem como conceitos chaves na geografia humanística” (COSTA; ROCHA, 2010. p. 38). Estes conceitos juntamente com o de território e região tornam-se fundamentais para a consolidação dos estudos regionais.

### **Entendendo conceitos: os estudos regionais e a história local**

Para melhor compreensão do que se nomina de estudo regional nesta pesquisa faz-se necessário a compreensão do conceito de região e território provenientes da ciência geográfica. Entende-se que ambos os conceitos são categorias de análise da Geografia e deste modo sofreram profundas modificações em seu entendimento e na própria constituição epistemológica dos mesmos.

Na geografia clássica o conceito de região está diretamente ligado aos lugares, posto que ao geógrafo coubesse a tarefa de delimitá-lo e descrevê-lo. Analisando essa perspectiva Costa; Rocha (2010, p. 33) afirmam que até se “admitia que o meio exercesse alguma influência sobre o homem, mas o homem, dependendo das condições técnicas e dos recursos disponíveis poderia exercer influência sobre o meio”. Nesse momento, os olhos dos geógrafos voltava-se para pequenas áreas o que passou a ser conhecido como estudos regionais. Tem-se a clareza que esses estudos regionais levavam em conta os aspectos físicos (localização da área, o relevo, o solo etc.), os aspectos humanos (formação histórica da ocupação pelo homem do espaço) e aspectos econômicos (estrutura agrária, industrial etc.), mas deixavam de lado as relações sociais posto que não se considerava o homem como ser social.

Neste estudo, não se tem a intenção de explorar tais aspectos, mas sim de afirmar que ao mencionar que parte-se para um estudo regional busca-se explorar uma pequena área, seja municipal ou estadual que permita compreender como o ensino religioso se consolidou e se efetiva em determinado território. Infere-se que por meio da compreensão das realidades micro se pode chegar a certa compreensão macro do fenômeno estudado.

Um segundo conceito a ser explorado é o de história local.

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (SAMUEL, 1989, p. 220).

Neste sentido, pode-se entender que “a educação histórica e a formação da consciência histórica dos sujeitos não ocorrem apenas na escola, mas em diversos lugares. Isto requer de nós uma relação viva e ativa com o tempo e o espaço do mundo no qual vivemos, por menor que ele seja”(FONSECA, 2006, p. 127).

Neste estudo ao considerar a história local busca-se fugir do olhar sempre dado ao ensino religioso pelo viés das legislações, ainda que se encontre relato dos embates que se produziram até a sua consolidação. No entanto, ao regionalizar este estudo não se pode apenas olhar para a os documentos oficiais, faz-se necessário se debruçar sobre os relatos de quem vivenciou e vivencia a realidade efetiva de sua prática. Mesmo porque “A história local não se escreve por si mesma, mas como qualquer outro tipo de projeto histórico, depende da natureza da evidência e do modo como é lida. Tudo pode variar, desde a escolha do tema até o conteúdo dos parágrafos individuais” (SAMUEL, 1989, p. 237).

### **A importância dos estudos regionais e da história local na pesquisa sobre o Ensino Religioso**

Em que peso o fato de muitas tentativas de construir a história nacional do ensino religioso ter sido efetivada, trata-se de uma tarefa bastante desafiadora. Quando muito se consegue, trabalha-se a partir das configurações legais, ou seja, a partir dos marcos legisladores dessa disciplina, sem considerar que mesmo possuindo tais prerrogativas, até o final do século passado não se teve e não se tinha uma experiência unificadora para o ensino religioso. A única tentativa nesse sentido deu-se ao final do último século, após um grupo de professores, pesquisadores e membros de algumas entidades religiosas envolvidas nas questões referentes ao ensino religioso, instalaram em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis, Santa Catarina, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

Em sua carta de princípios o FONAPER é apontado como espaço pedagógico, centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantida a educação de sua busca do Transcendente” e ainda, “espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza”. (FONAPER, 1995). Tendo por objetivo consultar, refletir, propor, deliberar e encaminhar assuntos pertinentes ao ER, o FONAPER elaborou em 1996 e encaminhou ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), que não foram considerados pelo órgão máximo da educação no país. Mesmo assim, em 1997 os parâmetros

foram publicados pela editora Ave-Maria. No entanto, o mesmo não chegou a todos as escolas do país.

Apesar de o Fórum tentar acompanhar a estruturação e os encaminhamentos referentes ao ensino religioso nos estados e municípios muitas dificuldades se apresentam posto que esta disciplina tenha recebido os mais diversos tratamentos por parte dos poder público local (seja em nível de estado ou em nível de município). O que reforça a hipótese que somente por meio de pesquisa que leve em conta a regionalização e a história local se pode efetivamente entender como se dá a efetivação dessa disciplina na escola e se possa com isso desvelar inúmeras questões referente a formação do professor, a complexidade presente na sua efetivação em âmbito estadual e municipal, urbano e rural, em escolas laicas e confessionais, públicas ou privadas. Essas situações agravam-se quando percebemos a identidade ou modelo que se efetivam nos diversos lugares e nas mais variadas escolas.

Buscando mapear a realidade regional do ensino religioso, utilizando-se dos trabalhos oriundos de pesquisas de mestrado e doutorado, Junqueira e Carvalho (2013) apresentam que somente em 15 municípios brasileiros observaram-se estudos/pesquisas referentes a esse componente curricular, sendo que a maioria localiza-se na região sudeste. Outro fato importante de destacar recai na observação que na região norte do país não se encontra nenhum trabalho que tenha por temática o ensino religioso, mesmo que em sentido amplo.

A partir do mapeamento da produção científica sobre Ensino Religioso (entre 1974-2012), foram localizadas 34 dissertações e uma tese sobre a situação regional desse componente curricular, que passou a ser pesquisada a partir da segunda metade dos anos 1990 e na primeira década do século XXI, porém esses estudos ainda são restritivos (JUNQUEIRA; CARVALHO, 2013, p. 48).

No que se refere ao Estado de Goiás após fazer um mapeamento da legislação estadual sobre o ensino religioso, busca-se por meio da história local, coletar histórias de pessoas que estiveram diretamente envolvidas com a questão da permanência desse componente curricular na escola pública.

### **Considerações Finais**

É notório o crescente interesse nas pesquisas sobre o ensino religioso no Brasil, sobretudo na última década. Em que pese o fato de tratar-se de uma questão diretamente ligada a escola, são poucas as pesquisas que se desenvolvem na área da educação sobre a

temática. A realização de tais pesquisas tem encontrado eco nos debates oriundo das ciências da religião e da teologia.

No entanto, em que pese o aumento do volume das pesquisas, a maioria das mesmas centra-se em aspectos macro, construindo a história desse componente curricular por meio da elaboração das legislações seja em âmbito federal ou estadual, ou então analisando os aspectos práticos de sua efetivação tais como, a formação de professores, a escolha dos conteúdos, os modelos aplicados na escola entre tantos outros.

Poucos têm sido os estudos que focam a realidade singular que este componente encontra em cada lugar. Neste sentido, faz-se necessário compreender os aspectos locais que configuraram e configuram essa prática na escola pública, pois se entende que somente mediante o entendimento das mais diversas práticas pode-se pensar não somente na elaboração de uma história sobre esse componente, mas, sobretudo na proposta de práticas que conduzam a efetivação desse saber como saber produzido pela escola e destinado ao sujeito, e não como saber religioso oriundo da confessionalidade de cada pessoa.

## Referências

BRASIL. *Lei nº 9.475*. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm)> Acesso em: 10 abr. 2013..

CASTRO, Raimundo Márcio Mota. *História e memória do ensino religioso na escola pública: lembranças de tempos discentes e docentes*. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação, Doutorado em Educação, Goiânia, 2013.

COSTA, Fábio Rodrigues; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceitos e paradigmas – apontamentos preliminares. *Revista GEOMAE – Geografia, Meio Ambiente e Ensino*. Campo Mourão, PR, Vol. 1, n. 2, p.25-56. 2º sem 2010.

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Carta de Princípios. Florianópolis, 1995. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/carta-principios.php>. Acesso: 05 maio 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *História Oral*, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

HELLER, Ágnes. *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo; CARVALHO, Flávio Paes Barreto. A regionalização do estudo do ensino religioso Brasileiro. *Ciências da religião – História e Sociedade*. v. 11, n. 1, p. 39-52, 2013.

LA BLACHE, P. V. As características próprias da Geografia. In.: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: Difel, 1982. p. 37-47.

SAMUEL R. História local e história oral. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH, v.9, n. 19, p. 219-242, 1989.