

DIVERSIDADE E FINALIDADES EDUCATIVAS BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DO CONSERVADORISMO RELIGIOSO

EDMAR MOREIRA ALVES¹

pregador@pregador.org

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo
Orientando: Edmar Moreira Alves**

**EIXO VII – EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO HUMANA: GÊNERO,
SEXUALIDADE, ÉTNICO-RACIAL, JUSTIÇA SOCIAL, INCLUSÃO, DIREITOS
HUMANOS E FORMAÇÃO INTEGRAL DO HOMEM.**

¹ Mestrando bolsista Cnpq no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa na Escola de Formação de Professores e Humanidades. Participante nos Projetos de Pesquisa CNPQ: 1) Concepções de diferentes atores sobre finalidades educativas escolares no século XXI: o caso de Goiás. 2) Finalidades educativas escolares e diversidade sociocultural: embates e consequências para o currículo, o ensino e a formação global dos alunos. Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo. Aluno especial UNIFESP 2019/1. SEA: Metodologias de Investigação e Análise documental na pesquisa em História da Educação. Ministrada pelo Professor Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira.

RESUMO

Busca-se com este artigo aprofundar o entendimento sobre o contexto atual das expressões culturais conservadoras, socialmente herdadas através do convívio social, em especial na realidade educacional. Expressões culturais inseridas como artefatos e ferramentas que falsamente contribuem para formação de valores, princípios e crenças, usando inapropriadamente signos e símbolos do desenvolvimento social. Este artigo destaca as relações dialéticas entre o indivíduo e o coletivo no processo religioso concentrando-se nas formas históricas de pensamento e ação prática para a formação e desenvolvimento do indivíduo. Através das contribuições do ensino para o desenvolvimento humano, refletir-se-á sobre o ajustamento das experiências culturais e seus dinamismos sociais, éticos, crenças, valores e princípios na formação do caráter social e histórico do indivíduo. O Ensino Desenvolvimental, apoiado na teoria histórico-cultural, sustenta a ideia de que diferentes instituições culturais proporcionam vivências práticas, diárias e transformadoras, no indivíduo. Partindo deste pressuposto teórico, esta pesquisa justifica-se na importância de perceber as finalidades educativas religiosa conservadoras como um sistema cultural e simbólico que permeia a orquestração do ser humano nas atividades a qual participa e constrói sentido. Conclui-se notoriamente a presença massiva da política conservadora, juntamente com as organizações religiosas e organismos internacionais com propósitos comuns que revelam traços de vinculações antirrealistas, ceticistas, centralizados apenas no discurso falacioso que apontam para o total abandono da verdadeira intencionalidade democrática.

PALAVRAS-CHAVE: educação; cultura; conservadorismo religioso.

Identificação do objeto pesquisado.

Não nascemos humanos, nos tornamos humanos, é assim que somos definidos por Campbell (1998), diante desse fato a humanidade verdadeira só acontece quando permitimos que nossos potenciais aflorem, quando as ações socioculturais tornam-se um verbo a ser aplicado no futuro imediato, à medida que convivemos com as diferentes instituições como a família, a escola, a religião etc. Parece, de fato, que ainda estamos longe de sermos plenamente humanos.

O processo de humanização é uma manifestação quase impossível de se concretizar, tão distante quanto o desejo de ser hominídeo. É sabido que a civilização não foi um acontecimento inevitável, mas, sim, um ato da criatividade e convivência entre humanos. Percebe-se que noventa e nove por cento da história da humanização aconteceu antes mesmo das civilizações.

Há cerca de dez mil anos, quando se deu o início, no Oriente, da Idade da Pedra Polida, ou período Neolítico, o homem desenvolveu o cultivo da terra, a domesticação de alguns animais, poliu ferramentas de pedra, fez cerâmica, aprendeu a tecer e, por fim, estabeleceu o sistema de aldeamentos.

Nossos ancestrais paleolíticos desenvolveram a prática de sepultar os mortos, cuidadosamente, em tumbas edificadas ou escavadas. Esse cuidado denotava uma atitude para com os espíritos dos antepassados que remonta aos períodos mais antigos. A terra na qual repousavam os antepassados era considerada como o solo do qual brota, de forma mágica, os sustentos alimentícios da comunidade. É importante a percepção que mostra o ser humano preso à terra e nela abrindo covas que alimentam os vivos e abrigam os mortos.

O conceito de cultura, segundo Alfredo Bosi (1992), em seu livro *Dialética da Colonização*, referia-se à ação de morar e ocupar uma terra, expandindo esse sentido, denota-se à ação de trabalhar e cultivar o campo. Deste modo, em *culturus*, a terminação *urus*, evidencia a noção de tender à, ou do tempo que está para vir, ou de se movimentar em sua direção. Cultura, colônia e culto derivam da palavra colo. Seu particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*. Portanto, o conceito de cultura, como Bosi nos apresenta, considera a operação de uma consciência de grupo, sujeito à intervenção externa que sai de dentro da existência social agregando os projetos para o futuro. Bosi

apresenta cultura como uma herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso.

A colonização é um processo em que se imbricam planos diferenciados: a) a conquista da terra e a exploração da força de trabalho. Para indicar esta dimensão econômica política usa-se o verbo latino *colo*, no presente do indicativo: *ocupo*, *cultivo*, *domino*; b) o da memória dos colonizadores e dos colonizados, responsável por grande parte das suas expressões afetivas e simbólicas indicadas pelo particípio passado *cultus*, essa dimensão religiosa é em senso lato tradicional; c) projetos que visam à construção de um futuro moderno e de uma identidade nacional através da dimensão intelectual e técnica, que tendem a autonomizar-se a partir das luzes. Tais relações podem passar por fases de ajustes, harmonização, conflitos e desajustes na dinâmica cultural.

Dentre as várias concepções usadas para o termo cultura, proponho, no contexto deste artigo, um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais. Ele se produz e reproduz através da interação social entre indivíduos que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, desenvolvem suas identidades e diferenças estabelecendo suas rotinas.

Segundo Marilena Chauí (1995), o conceito de cultura toma o sentido de invenção coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos, de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais. Valoriza-se o patrimônio cultural imaterial, os modos de fazer, a tradição oral, a organização social de cada comunidade, costumes, crenças e as manifestações da cultura popular que remontam ao mito formador de cada grupo.

“Vale nesta linha de continuidade a incorporação da dimensão antropológica da cultura, aquela que, levada às últimas consequências, tem em vista a formação global do indivíduo, a valorização dos seus modos de viver, pensar e fruir, de suas manifestações simbólicas e materiais, e que busca, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório de informação cultural, enriquecendo e alargando sua capacidade de agir sobre o mundo. O essencial é a qualidade de vida e a cidadania, tendo a população como foco”. (Botelho, 2007, p. 110).

A cultura brasileira, centralizada no sistema educacional, é uma cultura popular que corresponde aos hábitos e costumes materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo, interiorano, do homem pobre suburbano que ainda não assimilou bem as estruturas simbólicas da cidade moderna. Notadamente encontramos dois polos

tencionados entre si, de um lado o conformismo cultural dos dominantes e, de outro, o inconformismo popular de massa, muitas vezes desprovida do saber, vazia e passiva.

A cultura criadora individualizada de escritores, compositores, artistas plásticos, cineastas, enfim, intelectuais que vivem dentro da Universidade, esta cultura é classificada por Bosi (1992) como sistema cultural alto, opondo-se à cultura de massas, que, pela sua íntima ligação com o sistema de produção e mercado de bens de consumo, é chamada pela escola de Frankfurt de indústria cultural ou indústria de consumo.

É através da interação social em suas diferentes instituições ou discursos culturais que se estabelece de forma essencial, uma dinâmica no processo formativo do ser, mobilizando valores, princípios éticos e morais, exercendo influências culturais e práticas sociais no processo educacional do ser humano.

Na trajetória do processo educacional brasileiro quase sempre esteve presente a simbiose estado-capital-religião como instrumento de regeneração moral do indivíduo e da sociedade. Esta fusão é claramente refletida através do catolicismo conservador e das novas gerações de outros grupos religiosos, inclusive os neopentecostais, que fortalecem a projeção dos valores e do culto à pátria, aos seus símbolos e tradições, bem como a dedicação à família e à comunidade.

Nota-se que em todo processo educacional brasileiro a influência religiosa, seja católica ou protestante, foi e continua sendo um fenômeno social. É inegável o fato de que a escola se faça pelo social. Partindo desse pressuposto teórico, justifica-se a importância de perceber as religiões como um sistema cultural e simbólico que permeia a orquestração do ser humano.

No tocante à escola laica, é importante a compreensão sobre a laicidade. Basicamente, ela se caracteriza pela separação entre Estado e religião, um fenômeno político que garante a separação entre o poder político e o poder religioso (RANQUETAT, 2008), inscrita num marco político e sociológico (DINIZ, 2010). O Estado, ao adotar o princípio da laicidade, distancia-se dos cultos religiosos, sem assumir uma religião, privando-se de interferir no campo religioso seja pelo apoio ou bloqueio a alguma confissão religiosa (CUNHA, 2013).

É possível encarar a secularização como uma condição para a laicidade, mas, nem por isso, trata-se da mesma coisa. O sociólogo Lacerda (2012) ao explicar a laicidade, toma a diferenciação o próprio processo de secularização de uma determinada sociedade.

“A secularização consiste no processo social em que os valores teológicos perdem importância, ou seja, em que o transcendentalismo teológico cede espaço para um progressivo imanentismo [...] a laicidade é um processo político-institucional de separação entre o Estado e a (s) Igreja(s); de modo geral, é razoável aceitar que a laicidade requer a secularização para ocorrer – embora, do ponto de vista histórico, nem sempre isso aconteceu, especialmente no que se refere à neutralidade do Estado laico face à(s) Igreja(s)”. (LACERDA, 2012, p. 04).

Quase sempre, as motivações dos projetos contra a laicidade são ao mesmo tempo de ordem econômica e ideológica. A Igreja Católica e os chamados protestantes participam do mercado educacional em todos os níveis e se destacam “*na legitimação dos interesses privatistas, não apenas de seus próprios, mas de todo o setor privado, que ainda não tinha força suficiente para dispensar o patrocínio que estas instituições religiosas propiciavam*” (CUNHA e FERNANDES, 2012).

[...] nossos parlamentares, como se sabe, facilmente se rendem ou se acovardam diante das pressões do "lobby da batina". Insatisfeita com a inserção na Constituição de 1988 da obrigatoriedade da oferta de ensino religioso, de matrícula facultativa, nas escolas públicas de primeiro grau, a Igreja Católica conseguiu, em julho de 1997, oito meses depois de aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio de pressões difusas sobre o governo federal e o Congresso Nacional, retirar do texto original da LDB, por meio de emenda sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, a expressão [sem ônus para os cofres públicos]. Embora a nova lei proibisse o proselitismo no ensino religioso, é inegável que a Igreja Católica, no momento mais bem preparada do que qualquer outra religião para esse ofício, será a mais beneficiada com esse amplo e anacrônico retrocesso que a sanção dessa lei representa na separação da Igreja do Estado e na laicidade do ensino fundamental. Seus “professores” poderão, como já o fazem na maioria dos Estados da federação, só que a partir de agora com o ônus do contribuinte, socializar entre crianças e adolescentes concepções metafísicas e valores religiosos. (MARIANO, 2014, p. 14,15).

A presença religiosa no Brasil é significativa. Segundo Silveira (2015), entre o período de 1910 a 2010, o número de católicos caiu de 90% para menos de 68% enquanto o número de evangélicos foi de praticamente zero para 22%, em 2010. Mas, quando comparado aos dados acima, que considera o período de 1980 a 2010, o número de católicos diminuiu de 89,2% para 64,6% e o de evangélicos aumentou de 6,6% para 22%. Ainda que haja uma pequena variação nos dados fornecidos por ambos quanto ao número

de católicos em 2010, é perceptível como praticamente não houve variação no número de católicos e evangélicos nos 70 anos entre 1910 e 1980, e que apenas a chamada terceira onda pentecostal foi capaz de alterar significativamente as estatísticas da presença religiosa. Mesmo que a perspectiva religiosa tenha mudado, o número de cristãos permanece praticamente inalterado neste período de cem anos, estando na casa dos 87% em 2010.

Segundo Mariano, “a expansão do pentecostalismo constitui fenômeno de amplitude mundial”, uma vez que esse ramo do cristianismo vem crescendo aceleradamente no Pacífico Sul, na África e no leste e sudeste da Ásia, em “um autêntico processo de globalização ou transnacionalização”. Nenhum continente supera a América Latina e, “em números absolutos, [o Brasil] figura como o maior país protestante da América Latina, abrigando pouco menos da metade dos cerca de 50 milhões de evangélicos estimados atualmente no continente” (MARIANO, 2014, p. 9).

Contudo, convém lembrar que, se o Brasil é o maior país protestante da América Latina, também é o maior país católico do mundo. Sem dúvida a Teologia da Libertação foi, na América do Sul, uma reflexão sobre o papel da Igreja em um contexto marcado pelas fortes desigualdades sociais. Ancorada em um conjunto de obras e escritos produzidos na década de 1970, teólogos e clérigos passaram a pensar o evangelho a partir de um enfoque que ressaltasse a situação social dos países latino-americanos. A Teologia da Libertação surgia como resposta a uma sociedade caracterizada pela desigualdade social, opressão, cerceamento das liberdades individuais, violação dos direitos humanos etc. A Igreja Católica, até então, indiferente aos problemas sociais desses países, passa por uma mudança substancial ao refletir sobre as lutas de libertação e, principalmente, sobre o abismo que havia entre a fé e a prática libertadora dos cristãos.

Com a visita do Papa Bento XVI ao país, em 2007, e logo em seguida, em novembro de 2008, foi firmada uma concordata Brasil-Santa Sé/Vaticano pelo ministro brasileiro das Relações Exteriores e pelo secretário de Estado do Vaticano. Após ser homologada pelo Congresso Nacional, foi promulgada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva em 11 de fevereiro de 2010, através do Decreto nº 7.107. Em seu artigo 11, a concordata estabelece que o Ensino Religioso católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental. Esse artigo contraria não só o artigo 33 da LDB/96, que estabelece que o conteúdo da disciplina é proposto pelos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) como, a própria Constituição Brasileira, que proíbe alianças do Estado com

instituições religiosas. Nas palavras de Cunha e Oliva, “os cínicos dizem que o Vaticano é um Estado com o qual o Brasil mantém relações diplomáticas, mas omitem o fato de que há uma verdadeira simbiose entre a Santa Sé e a direção mundial da Igreja Católica” (CUNHA, 2014, p. 215).

É dessa forma que a relevância dos grupos religiosos na formação da educação brasileira, principalmente grupos de confissões históricas, originários da Europa e dos Estados Unidos, é mencionada por sociólogos brasileiros.

Não podemos analisar os aspectos da vida econômica, política, religiosa e educacional do Brasil sem refletir sobre suas influências. Grupos religiosos protestantes, no Brasil, iniciaram seus comportamentos educacionais confessionais a partir do grande movimento liberal europeu e suas experiências colonizadoras norte americana e do seu embate contra o catolicismo.

Fundamentação teórica

A escassa historicidade presente no desenvolvimento da educação brasileira remonta às influências pedagógicas de John Dewey (1859-1952). Nessa escalada, sem dúvida, o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932), torna-se significativo no aspecto político das ideias Deweyanas no Brasil, em grande parte por meio da atuação de Anísio Teixeira (1900-1971).

“Coube ao eminente educador brasileiro a tradução das principais obras de Dewey para a língua portuguesa, bem como a difusão das ideias pragmáticas na educação brasileira. Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, daí sua estreita relação com o pensamento do filósofo norte-americano. Outro momento da influência de Dewey na educação brasileira é a década de 1990. Nesse momento, John Dewey não aparece de forma tão direta e explícita como na década de 1930. Dewey é retomado a partir de conceitos fundamentais do seu pensamento, como a noção de pensamento reflexivo. Em outro momento, o educador norte-americano aparece atrelado à formação de professores, em especial com o conceito de Professor Reflexivo difundido por autores como Antônio Nôvoa (1999; 1992), Donald Schön (1992; 2000) e Peter McLaren (1997), entre outros. São autores estrangeiros que trazem Dewey novamente para o Brasil a partir da área de formação de professores. Portanto, nessa fase se sobressai o aspecto pedagógico em detrimento ao político”. (Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 35, p. 160-162, set. 2009 - ISSN: 1676-2584. Acesso em: 07 abr. 2019.).

É inegável que os protestantes presentes no Brasil optaram pela educação e pedagogia liberais, identificaram-se com os escolanovistas, praticaram o chamado “otimismo pedagógico” liberal, e se consideravam parte integrante e participativos ativos da luta dos pioneiros da educação, fato que foi registrado por diversos autores. Todos os caminhos educacionais apresentados pelos religiosos protestantes levam a entender que eles se aproximaram muito do pensamento pragmático de Dewey. Os evangélicos tradicionais brasileiros continuam defendendo uma escola que seja capaz de, através da educação formal, cooperar para formação de pessoas independentes para a vida social. Esta era e continua sendo a linha capitalista calvinista que enfatiza a formação para aspectos sociais econômicos e políticos no preparo de discentes, de modo que possam dedicar-se profissionalmente aos seus afazeres atendendo ao mercado de trabalho, e preenchendo seu lugar na sociedade, confiado em suas habilidades e capacidades profissionais.

[...] a religião chega à escola com um propósito muito claro. A escola pública deve ser um espaço auxiliar dos templos religiosos na divulgação e consolidação de suas doutrinas e dogmas de fé. A escola, de forma canhestra, parece resistir a isso, pelas mãos dos próprios professores de ensino religioso, em sua recusa ao confessionalismo. Em geral, a receptividade das escolas ao ensino religioso pareceu-nos sempre muito ambígua. Há tolerância, mas há incômodo. Há aceitação, mas há muitas dúvidas. O fato é que a pobreza cultural da escola brasileira, sua renitente inficiência, ao lado da crise social prolongada deixam o campo aberto para a penetração de propostas salvacionistas, estranhas à concepção moderna, obrigatória e universal de educação escolar. (CAVALIERI, 2006).

A articulação dos chamados religiosos católicos e protestantes obteve efeito na Carta Magna de 1988. O artigo 210, no parágrafo 1º, estabeleceu que o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituiria disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental. O Ensino Religioso passou a ser obrigatório por parte da instituição escolar e facultativo para os estudantes. A sua regulamentação surgiu com o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, em 1996. A norma provocou debates ferrenhos e críticas de diversos setores da sociedade brasileira porque previa que não haveria geração de ônus para o Estado e a disciplina poderia ser oferecida sob duas vertentes: de forma confessional e interconfessional, a partir da opção religiosa do aluno ou do seu responsável.

A necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular foi reafirmada por meio da Resolução nº 2, de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de

Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. O objetivo era orientar as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Nela, o Ensino Religioso é reconhecido como Área do Conhecimento. Nesse sentido, o Estado se contradiz com a inserção do Ensino Religioso no sistema de ensino nacional público através de sua legislação. O ensino religioso como área do conhecimento, automaticamente, pressupõe o reconhecimento e a aceitação de uma epistemologia que lhe é própria, peculiar e autônoma.

[...] A Base Comum Nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: 1. Saúde, 2. Sexualidade, 3. Vida familiar e social, 4. Meio ambiente, 5. Trabalho, 6. Ciência e a tecnologia, 7. Cultura, 8. Linguagens, b) as áreas de conhecimento: 1. Língua Portuguesa, 2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes, 3. Matemática, 4. Ciências, 5. Geografia, 6. História, 7. Língua Estrangeira, 8. Educação Artística, 9. Educação Física, 10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1998).

Assim, a proposta de um ensino laico, no contexto da educação brasileira, perpassa por várias décadas, objetivando afastar a religiosidade de qualquer possibilidade de ingerência administrativa sobre o sistema escolar, significando a separação da tradição religiosa e suas influências nas aulas. Pesquisar o tema educação brasileira sob a ótica da laicidade, torna-se cada vez mais um desafio, pois desvincular o ensino religioso significa restringir às ramificações de um passado que está inherentemente dentro de instituições públicas do país e dentro de boa parte dos lares brasileiros. A caminhada em sentido à educação laica faz-se necessária pela compreensão dos fatos históricos desde a colonização do país, é fundamental levar em consideração as relações entre as pessoas e em última instância, entre educadores e educandos.

O processo de colonização foi permeado pela prática de ações religiosas com predominância da Igreja Católica. Gilberto Freyre (1987) chama a atenção para o que o moderno cristianismo brasileiro recebeu do cristianismo da Europa medieval, sem, no entanto, se transformar em arcaísmo. Essa herança medieval teria contribuído para tornar o cristianismo polivalente, válido para outros tempos e espaços. Conclui Freyre que, “*do ponto de vista sociológico, não se pode falar de civilização brasileira a parte de civilização cristã*” (FREYRE, 1987, p. 52).

A afirmação de um cristianismo pouco ortodoxo no Brasil foi possível pela impossibilidade da Igreja, enquanto instituição centralizada em Roma, acompanhar o que acontecia. A própria Igreja católica se modifica em terras brasileiras, se transforma em uma igreja mais modesta em suas ações e pretensões.

“Na ordem de sua influência, as forças que dentro do sistema escravocrata atuaram no Brasil sobre o africano recém-chegado foram: a igreja (menos a igreja com I grande, que a outra, com i pequeno, dependência do engenho ou da fazenda patriarcal); a senzala; a casa-grande propriamente dita-
isto é considerada como parte, e não como centro dominador do sistema de colonização e formação do Brasil”. (FREYRE, 1987, p. 357)

Os conquistadores precisavam de um argumento plausível para serem carrascos e amáveis ao mesmo tempo e a religião era o meio viável para essas atitudes. Temos exemplos de alguns padres que eram, ao mesmo tempo, padres e donos de engenhos, durante o dia cultivavam escravos e à noite discípulos de seus ensinamentos religiosos na tentativa de amenizar o sofrimento escravagista.

Os religiosos que aqui chegaram, foram enviados ou até mesmo como fugitivos, vieram por motivos diversos, inclusive pela guerra religiosa, em suas origens. No contexto europeu já não havia aceitação para tal processo religioso iniciado na Contrarreforma, visto que os jesuítas foram expulsos da Europa e, pelo afã religioso ou necessidade de sobrevivência, recorreram a reconciliação com a corte portuguesa que estava também em processo de instabilidade social.

Diante desse cenário, as primeiras escolas na colônia começaram a ser frequentadas por filhos de famílias nobres ligadas ao cultivo da cana-de-açúcar, sendo a formação humanística ministrada pelos jesuítas. Já aos filhos dos colonos e aos índios, ensinava-se um ofício e divulgava-se a fé católica, uma vez que eles não tinham acesso à mesma educação da elite.

Os jesuítas desprezaram a educação popular, por força das circunstâncias, tinham de atuar no mundo colonial em duas frentes: a formação burguesa dos dirigentes e a formação catequética das populações indígenas. Isso significava: a ciência do governo para uns e a catequese e a servidão para outros. Para o povo sobrou o ensino dos princípios da religião (GADOTTI, 1981, p. 65). Logo, a educação dos jesuítas predominou no Brasil e eles exerceiram o monopólio do ensino apoiados pela Coroa de Portugal.

Segundo Florestam Fernandes (1980), sociólogo realista, somos formados a partir do que somos, e nós, o *Brasilis*, Brasil, brasileiro, somos intelectuais afrodescendentes, somos portugueses, somos irlandeses, somos espanhóis, todos colonizados.

Os imigrantes eram ludibriados em seus países de origem que a nova terra manava leite e mel, assumiam dívidas acima de suas possibilidades e quando chegavam aqui eram apenas trabalhadores substitutos dos escravos e índios desertores. Este canto da sereia era recheado pela fé religiosa, fruto da reforma que apontava a benção de Deus como caminho da prosperidade em terras da promessa.

Somos o que somos pela nossa história, assumimos e vivemos de forma intencional, a sociedade brasileira é religiosa seja pela fuga ou pela graça alcançada, seja pelo livramento do senhor do engenho ou pela possibilidade de confraternizar com outro sofredor, escravo ou imigrante. Isto nos mostra a forma estruturante e estrutural que se arraigou definitivamente em nossa cultura.

Como exemplo temos uma liturgia no século XVI, em que os participantes eram apenas a corte e seus convidados de honra, ou seja, o Cristo do clero e dos burgueses não era o mesmo dos imigrantes, negros, escravos e índios, que nem alma tinham. O idioma do Cristo dos burgueses era o latim, o idioma das classes menos favorecidas era a necessidades de conviver, compartilhar, congregar, confraternizar, ou apenas seguir e servir seus senhores para a igreja. Ora, Florestam Fernandes (1980) tem razão quando menciona que o processo democrático do Brasil é extremamente frágil, não há direitos, a democracia é extremista, de um lado o mercado e do outro a militarização. Na sociedade brasileira ainda permanece o deus do mercado e a sociedade do não direito.

A grande verdade sobre a mais valia é, e continuará sendo, a moeda atual, e para viver a mais valia com fé de dignidade ilusória, só é possível por meio de um sistema religioso que apresente a esperança de quase ser um burguês. A burguesia brasileira sempre andou na contramão de outras burguesias, apontando para o *precariato* das igualdades. Na realidade, percebemos, mas não nos importamos com este mecanismo claro que promove a discriminação social.

O escritor José Murilo de Carvalho (1987), em seu livro *Os Bestializados*, apresenta a República como um clássico da historiografia brasileira no que se refere ao estudo da prática da cidadania no início da República. O autor analisa o imaginário político do povo e sua prática política nesse período. No livro o autor usa de linguagem

e escrita direta, sem rodeios, de forma quase assustadora ao leitor, apontando a abolição do trabalho escravo, a Nova República e a capital federal como um lugar onde tudo era possível, o maravilhoso se encontrava com o trágico, a lógica com a loucura. Sabemos que aqui no *Brasilis* o público não é público e sim um processo de manutenção da elite que ingressa nos movimentos pelo governo através da captação do imaginário social, produto orquestrado pela burguesia.

Dentre as concepções, Carvalho (1987) cita a dos conservadores ou o “vitorioso da elite civil”, que apoiam o conceito liberal de cidadania (liberdade de pensamento, de reunião, de profissão, de propriedade etc.), mas ao mesmo tempo impedia a democratização com as inúmeras barreiras do direito ao voto pela grande maioria da população. O autor destaca que houve até um retrocesso nos direitos políticos e sociais. A noção positivista de cidadania apoiava a ampliação dos direitos civis e sociais, mas não incluía os direitos políticos. Percebia-se um comportamento participativo na religião, na assistência mútua e nas grandes festas, em que a população parecia reconhecer-se como comunidade. Porém, de outro lado, havia a indiferença pela participação na política e ausência de visão do governo como responsabilidade coletiva.

Uma forte razão para isso, segundo o autor, era o peso das tradições escravistas e coloniais que viciaram a relação entre os cidadãos e o governo. O processo de modernização burguesa ocorrida no Brasil continua sendo apenas uma das formas do Estado efetivar o capitalismo burguês. Para entender nossa história e nossa formação é importante que tenhamos como referência os escritos de Bourdier, em que a gênese do conceito de Hábito, seja vista como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. Hábito não é destino. Hábito é uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação consciente e inconsciente de uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas.

Metodologia e base empírica

Essa disparidade é refletida na situação educacional, que é, acima de tudo, política e social, e é certo que o sistema educacional somente se desenvolve baseado no sistema sociocultural. O ensino para o desenvolvimento humano é uma das concepções teóricas de maior relevância no que diz respeito a formação humana como um todo. Fundamentadas nos pressupostos teóricos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev, bem como Hedegaard, esta teoria, apoiada na concepção histórico-cultural, sustenta-se a ideia de que diferentes instituições culturais proporcionam vivências práticas, diárias e transformadoras no indivíduo. Nas atividades a qual participa e constrói sentido, a experiência em sala de aula é vivenciada tanto de dentro para fora, através de valores, princípios e ideias internalizadas, como de fora para dentro, através de interações do indivíduo com seus pares ou com outros, sejam eles discursos ou objetos culturais.

A realidade educacional brasileira está norteada pelos organismos internacionais que influenciam no processo escolar de forma tão profunda que, a partir da década de 1980, iniciamos na educação o processo de sincronização com os organismos internacionais: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização dos Estados Americanos (OEA), Tratado Norte-Americano de Livre comércio (NAFTA), MERCOSUL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Banco Central Europeu (BCE).

Estes estão a serviço de um capitalismo desproporcional e até descomunal. Segundo Ladislau Dowbor (2017), em seu livro *A era do capital improdutivo*, a nova arquitetura do poder, sob dominação financeira, é um sequestro da democracia e destruição do planeta, que permite que cinco famílias lideradas por homens brancos concentrem mais riquezas do que metade dos habitantes do planeta. No Brasil, seis pessoas têm mais patrimônio do que as 100 milhões mais pobres. Em todo o Ocidente, a democracia declina e perde apoio porque é vista como um regime dos ricos e corruptos.

Essa disparidade é refletida na situação educacional, que é, acima de tudo, política e social, e é certo que o sistema educacional somente se desenvolve baseado no sistema sociocultural.

Resultados e considerações finais

É notório que a visão educacional brasileira é fortemente herdada dos norte-americanos, pressupondo um novo mundo, ou um novo momento, que tem seu marco a partir da regeneração do homem, com a preocupação de implantação do Reino. Nesta perspectiva, existiu um esforço para adaptação dessa visão às condições da realidade brasileira, uma vez que se viam dotados de uma obrigação missionária, de conversão do povo latino. Em linhas gerais, os grupos religiosos envolvidos com a educação brasileira não mantiveram uma linha pedagógica definida, mas acabaram por adotar certo pragmatismo de origem norte-americana com incidências de postura tradicional e conteudistas.

[...] a partir da reestruturação do establishment conservador católico em países como os EUA, Argentina, Espanha, França e outros, um amplo leque de ações sociais começou a ser organizado em três frentes: marchas pela família, contra matrimônio igualitário entre pessoas do mesmo sexo, contra o aborto e a eutanásia, contra as pesquisas com células-tronco; a fundação, ou o relançamento de institutos e associações civis, mas também religiosos, em defesa da família cristã e do pensamento liberal-conservador, assim como o uso das mídias digitais e das novas tecnologias para mobilizar a sociedade em torno de um campo de “batalha” organizado em torno de três eixos: a bioética (aborto, nascimento e eutanásia); a ética sexual cristã conservadora e o modelo de família (casamento homoafetivo); e o lugar da religião na vida pública (SILVEIRA, 2015, p. 19).

Silveira explica que essa expansão não aconteceu em um “espaço vazio” e sim em [...] um cenário marcado por diversas tendências que poderiam favorecer-la ou imprimir mudanças de direção, a saber: a permanência de antigos grupos, associações e lideranças católicas conservadoras (em especial, após o Concílio Vaticano II), o refluxo do catolicismo progressista (da Teologia da Libertação, na América Latina, e das Teologias Liberais, na Europa, sobretudo após a ascensão do Papa João Paulo II) e a criação de novos grupos cristãos majoritários e minoritários, evangélicos e católicos (movimento carismático católico, igrejas neopentecostais, movimentos liberalistas [como as Católicas pelo Direito de Decidir], pastorais sociais etc.) (SILVEIRA, 2015, p. 18).

Parlamentares fundamentalistas em sua maioria a serviço do capitalismo formam o grupo intitulado pela mídia como bancada BBB - do boi, da bala e da bíblia (MARTINS,

2016, p. 133-156) que, por atuarem conjuntamente na defesa de ideias conservadoras, são identificados, como uma única bancada (ou frente) mesmo não existindo oficialmente. Nos discursos desses parlamentares, ganha uma nova legitimidade “*a velha ideia dos direitos humanos como uma fórmula que concede proteção indevida a pessoas com comportamento antissocial*” (MIGUEL, 2016, p. 592).

O até então candidato e agora presidente da República, propõe um século de retrocesso, quando defende a união entre Estado e religião. “*Deus acima de tudo. Não tem essa historinha de estado laico não. O estado é cristão e a minoria que for contra que se mude. As minorias têm que se curvar para as maiorias*”, afirmou Jair Bolsonaro. Mas, a despeito da retórica que aparenta querer “salvar” os alunos e a educação dos professores, utiliza-se de uma arenga moralista, abstrata, idealista, virulenta e anti-histórica, cujo resultado prático não é outro senão o aprofundamento da ignorância e da violência, além de, como afirma Gaudêncio Frigotto, “sequestrar o futuro” e condenar o país ao retorno à idade das trevas e à eterna dependência.

Assim, reúne-se o fundamentalismo mercantil ao religioso e se avança rumo à intolerância, negando até mesmo os mais elementares princípios liberais, da mesma forma como fez o nazismo e o fascismo, que não se manifesta explicitamente, porém, esconde-se e se percebe quando é realizada uma análise mais profunda.

Neste contexto, a compreensão de Morin aparenta a complexidade educacional brasileira como um embaraço, uma confusão que manifesta nossa incapacidade de definir de maneira simples, de nomear claramente ou colocar em ordem as ideias. “*Seria interessante, portanto,ressaltar a compressão de ordem e desordem: A desordem é a dispersão generalizada e a ordem é uma coerção arbitrária imposta a essa diversidade*” (Morin, 2013, p. 116).

Hoje, com ou sem escola laica, seguimos apenas uma história como discurso, que se apresenta totalmente contrária à história como ciência, enfim, a história como uma metanarrativa. Segundo CASTANHO (2006), a história da educação seguirá sempre a história da educação, preocupada com o estudo no tempo e no espaço do fenômeno educativo. Percebemos que a cultura escolar brasileira jamais poderá ser estudada sem a análise quase com precisão das relações apresentadas em cada período de sua história, com uma conjuntura contemporânea, principalmente a cultura religiosa, cultura política e cultura popular.

ABSTRACT

This article seeks to deepen the understanding of the current context of conservative cultural expressions, socially inherited through social interaction, especially in educational reality. Cultural expressions inserted as artifacts and tools that falsely contribute to the formation of values, principles and beliefs, using inappropriately signs and symbols of social development. This article highlights the dialectical relations between the individual and the collective in the religious process concentrating on the historical forms of thought and practical action for the formation and development of the individual. There is a notable presence of conservative politics, along with religious organizations and international organizations with common purposes that reveal traces of anti-realistic, skeptical entailments, centered only on the fallacious discourse that point to the total abandonment of true democratic intentionality.

KEYWORDS: education; culture; religious conservatism.

FONTES DE PESQUISA

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** 4^a ed. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura e políticas públicas.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001. Disponível em: Acesso em: 10/01/2019.

BOURDIEU, P. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo.** In: O poder simbólico. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL**, 1988. Disponível em:

http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/art_206_.asp. Acesso em: 16 Jan 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural.** São Paulo: Estudos Avançados 9 (23), 1995, p.71-84.

DOWBOR Ladislau: **A era do capital improdutivo: Por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo?** - São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil.** 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 21^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

- HEDEGAARD, M. (2002). **A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino.** In: Daniels, H. Uma Introdução a Vygotsky. Ed. Loyola, São Paulo.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão. 5.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. MENEZES, Ulpiano. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. Revista Brasileira de História, v. 23, nº 45, pp. 11-36, 2003.
- LIBÂNEO, J.C. (2004). **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov.** Revista Brasileira de Educação 27: 5-24.
- LIBÂNEO, J.C. (2016). **A teoria do ensino desenvolvimental e o planejamento de ensino.** Educativa 19 (2): 363-387.
- LIBÂNEO, J.C., Freitas, R.A.M.M. (2015). **Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico.** In: Longarezi A.M., Puentes, R.V. (Eds.) Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Editora UFU, Uberlândia, p. 315-350.
- MARTINS, Marcos Francisco. **Apontamentos sobre o conservadorismo contemporâneo: os movimentos sociais e os eventos de multidão à luz de Gramsci.** In: VARES, Sidnei FERREIRA de e POLLI, José Renato. Democracia em tempos de conservadorismo. Jundiaí: Editora In House, 2016a, p. 133 a 156.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (Orgs.). Trad. de Edgard de Assim Carvalho. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- SOUZA, Saulo Éber Társio de; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza (orgs.). **Do público ao privado, do confessional ao laico:** a história das instituições escolares na Ituiutaba do século XX. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- VYGOTSKI, L.S. (1984). **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes, São Paulo.
- WARDE, Mirian J. **Liberalismo e Educação.** Tese (doutorado em Educação) PUC SP, 1984.
- ZANATTA, Beatriz Aparecida; BALDINO, José Maria; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes (orgs.). **Temas de educação III:** olhares críticos em homenagem ao educador Paulo Freire patrono da educação brasileira. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.