

ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Fundamentos epistemológicos e curriculares

Obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER



**Adecir Pozzer
Francisco Palheta
Leonel Piovezana
Maria José Torres Holmes**
(Organizadores)

ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Fundamentos epistemológicos e curriculares

Obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER



Editora Saberes em Diálogo

Florianópolis, 2015

© Editora Saberes em Diálogo e Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso/FONAPER.

Conselho Editorial Saberes em Diálogo

Adecir Pozzer (SED/SC e GPEAD/FURB, Brasil)
Ana Tereza Reis da Silva (UnB, Brasil)
Carlos André Macêdo Cavalcanti (UFPB, Brasil)
Christian Muleka Mwewa (UFMS, Brasil)
Clarice Salete Traversini (UFRGS, Brasil)
Elcio Cecchetti (SED/SC e GPEAD/FURB, Brasil)
Jaime Carril Rojas (USACH e RILEP, Chile)
José María Hernández Días (USAL, Espanha)
José Marín (UG, Suíça)
José Mario Méndez Méndez (UNA, Costa Rica)
Lana Claudia de Souza Fonseca (UFRRJ, Brasil)
Leonel Piovezana (UNOCHAPECÓ, Brasil)
Lilian Blanck de Oliveira (FURB, Brasil)
Marcos Rodrigues da Silva (FURB, Brasil)
Reinaldo Matias Fleuri (UFC e UFSC, Brasil)
Sandra dos Santos (UDESC e GPEAD/FURB, Brasil)

Capa: Suzan Alberton Pozzer

Projeto gráfico e diagramação: Sandra dos Santos

Revisão ortográfica: Jackeline Maria Beber Possamai, Maria de Lourdes Bernartt, Marília Aparecida de Oliveira, Olives Marcondes do Espírito Santo, Raquel Maria Pimentel Oliveira dos Reis, Valda de Oliveira Fagundes.

Revisão Final: Elcio Cecchetti

Tiragem: 500 exemplares

E61 Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares / [Organizado por] Adecir Pozzer, Francisco Palheta, Leonel Piovezana e Maria José Torres Holmes. – Florianópolis : Saberes em Diálogo, 2015.

16x23 cm. ; 365p.

ISBN: 978-85-69886-00-6

Obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER.

1. Ensino religioso. 2. Educação básica. 3. Diversidade religiosa.
I. Pozzer, Adecir. II. Palheta, Francisco. III. Piovezana, Leonel. IV. Holmes, Maria José Torres.

Catálogo na publicação: Leandro Augusto dos Santos Lima – CRB 10/1273

Direitos de edição reservados à

Editora Saberes em Diálogo

Rua Arco-íris, 459 - Carianos

CEP: 88047-640 - Florianópolis/SC

Tel.: (48) 3258-8126

saberesemdialogo@hotmail.com



Sumário

Prefácio.....	9
Apresentação	11
<i>Parte 1</i>	
Vozes de associados, educadores e parceiros.....	19
Introdução	21
<i>Parte 2</i>	
Questões epistemológicas do Ensino Religioso	33
<i>Capítulo I</i>	
Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania.....	35
<i>Reinaldo Matias Fleuri</i>	
<i>Capítulo II</i>	
De la intro(misión) a la educación: descolonizar para educar.....	53
<i>José Mario Méndez Méndez</i>	
<i>Capítulo III</i>	
Educação, moralidade e ética: Piaget e seus interlocutores.....	67
<i>Anísia de Paulo Figueiredo</i>	
<i>Capítulo IV</i>	
Ensino Religioso intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares	89
<i>Adecir Pozzer e Tarcísio Alfonso Wickert</i>	
<i>Capítulo V</i>	
Ensaio para uma Ciência da Religião Latino Americana Caribenha	103
<i>Edivaldo José Bortoleto</i>	

Capítulo VI

Ensino Religioso e Ciência(s) das(s) Religião(ões): tensões, desafios e perspectivas 135

Marcos Rodrigues da Silva

Capítulo VII

Diversidade religiosa, direitos humanos e Ensino Religioso..... 145

Darcy Cordeiro

Capítulo VIII

O FONAPER e o acordo internacional Brasil-Santa Sé: um *desarme* de Davi e Golias? 155

Elcio Cecchetti

Capítulo IX

Formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul 181

Lilian Blanck de Oliveira, Simone Riske-Koch e Irene de Araújo van den Berg

Parte 3

Conhecimentos religiosos no currículo do Ensino Religioso: diálogos possíveis e necessários 203

Capítulo I

Saberes e conhecimentos religiosos e as ciências no currículo da educação básica..... 205

Lana Fonseca

Capítulo II

Ensino Religioso de agora: algumas reflexões para um currículo contemporâneo..... 221

Araceli Sobreira Benevides

Capítulo III

Ensino Religioso e educação integral: possibilidades para reinventar o currículo das escolas de tempo integral..... 237

Djanna Zita Fontanive, Dolores Henn Fontanive e Eliane Lea Vicente Testoni

Capítulo IV

Ensino Religioso no currículo da educação básica 253

Maria José Torres Holmes e Francisco Palheta

Capítulo V

Ensino Religioso na educação infantil: contribuições para o trabalho pedagógico..... 271

Iolanda Rodrigues da Costa, Maria de Lourdes Santos Melo e Rosilene Pacheco Quaresma

Capítulo VI

Ensino Religioso e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental287

Ângela Maria Ribeiro Holanda

Capítulo VII

Ensino Religioso e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos anos finais do ensino fundamental 301

Josiane Crusaro Simoni e Adecir Pozzer

Capítulo VIII

Diversidade cultural religiosa no ensino médio: desafios e perspectivas 317

Ediana M. M. Finatto e Gilberto Oliari

Capítulo IX

Entre fechamentos e aberturas: o Ensino Religioso no currículo escolar..... 335

Elcio Cecchetti e Adecir Pozzer

Sobre os Autores 353

Anexos 363





Prefácio

O Ensino Religioso, tendo por base o Art. 210 da Constituição Federal (1988), o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Resoluções do Conselho Nacional da Educação (CNE), nº 4 e 7 de 2010, é concebido como uma das áreas de conhecimento da Educação Básica e componente curricular do Ensino Fundamental. Ao socializar, produzir e problematizar conhecimentos religiosos e não religiosos na construção de identidades individuais e coletivas e com grande incidência nas relações socioculturais, o Ensino Religioso vem se constituindo em um dos direitos de aprendizagem dos estudantes e parte da formação integral, devendo ser assegurado seu tratamento no currículo da Educação Básica.

Historicamente, bem como na contemporaneidade, o religioso tem sido utilizado para justificar ações e projetos no campo dos direitos humanos, bem como para reproduzir discriminações, intolerâncias e violências contra pessoas e grupos sociais. O Brasil, não obstante aos distintos esforços logrados nos últimos anos em promover direitos numa perspectiva de um Estado laico e democrático, vem enfrentado desafios quanto ao respeito à diversidade religiosa, principalmente em relação às minorias.

Dentre as demais iniciativas da sociedade civil, destaca-se o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), que vem apresentando estudos e propostas que fundamentam o Ensino Religioso integrado à Educação Básica e que tem por objetivo principal contribuir na articulação e proposição de políticas sócio-educacionais junto aos Sistemas de Ensino, responsáveis pela sua oferta, e pela formação inicial e continuada de professores.

A obra “Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares”, que surge no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular, vem a ser uma importante contribuição para o entendimento da presença deste componente nas discussões e propostas educacionais.

Desejo aos leitores, especialmente os professores e gestores educacionais, que a partir da leitura desta obra, sintam-se sensibilizados e estimulados a pensarem e desenvolverem processos educacionais que valorizem e reconheçam a diversidade cultural religiosa.

Prof. Dr. Ítalo Modesto Dutra
Diretoria de Currículos e Educação Integral
Ministério da Educação



Apresentação

Instalado no dia 26 de setembro de 1995, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), comemora 20 anos de existência e atuação em favor de um Ensino Religioso não confessional na educação brasileira.

É praticamente impossível registrar todos os esforços empenhados por educadores, pesquisadores e instituições que, direta ou indiretamente, assumiram a defesa e, principalmente, a responsabilidade de propor ações e projetos que reconhecem a diversidade cultural religiosa, no contexto da Educação Básica.

A obra comemorativa dos 15 anos do FONAPER¹, publicada em 2010, registrou inúmeras ações, produções e propostas que constituem a histórica e a identidade do FONAPER. Apontou alguns desafios centrais que, apesar dos esforços empenhados nestes últimos cinco anos, continuam a desafiar os professores de Ensino Religioso, os Sistemas de Ensino, as Universidades que ofertam ou pretendem ofertar formação inicial e continuada nesta área, e o próprio FONAPER, enquanto instância que congrega pessoas e instituições interessadas em assegurar o direito dos educandos terem acesso aos conhecimentos religiosos das distintas culturas e tradições religiosas, a partir de pressupostos éticos, estéticos, culturais e científicos.

A aprendizagem do conjunto de saberes, conhecimentos e experiências constituintes da diversidade cultural religiosa, possibilita a construção de entendimentos relacionados ao direito à diferença, à liberdade de consciência, pensamento e religião, aos processos de construção de identidades culturais e religiosas, às diferentes concepções, vivências e elaborações religiosas e não religiosas.

Procurando ampliar e aprofundar as discussões relacionadas aos fundamentos epistêmico-pedagógicos do Ensino Religioso, enquanto área de conhecimento da Educação Básica, inúmeras ações foram desenvolvidas pelo FONAPER desde 2010, dentre elas, convém destacar:

¹ Em virtude da comemoração dos 15 anos do FONAPER, a coordenação do Fórum organizou e publicou a obra "Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: Memórias, Propostas e Desafios".

- Proposição de *amicus curiæ* ao Supremo Tribunal Federal (STF), referente à Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439, que solicita interpretação do Art. 33 da LDB/1996 e do Art. 11 do Acordo firmado entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé;

- Defesa do Ensino Religioso de perspectiva não confessional durante exposição na Audiência Pública convocada pelo STF em junho de 2015, para tratar das modalidades de Ensino Religioso para as escolas públicas brasileiras;

- Realização da VI, VII e VIII edição do Congresso Nacional do Ensino Religioso (CONERE), nas quais se discutiram temáticas fundamentais, tais como o currículo do Ensino Religioso na Educação Básica, construção do conhecimento religioso e não religioso nas diferentes culturas e tradições religiosas, a educação intercultural e as culturas de paz;

- Realização da XII e XIII edição do Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), que tratou do Ensino Religioso enquanto área de conhecimento da Educação Básica e dos direitos à aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva de direitos humanos;

- Fundação, no ano de 2012, da Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER), congregando as Universidades que oferecem Curso em Ciências da(s) Religião(ões) ou Licenciatura em Ensino Religioso;

- Continuidade dos diálogos com o Ministério da Educação (MEC) e participação dos Seminários referentes à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC);

- Manutenção da página eletrônica do FONAPER, com atualizações frequentes e envio de informações via Boletins para os mais de 9 mil leitores;

- Promoção e apoio de encontros, fóruns, congressos e seminários científico-pedagógicos nacionais e internacionais relacionados com as questões epistemológicas e curriculares do Ensino Religioso de perspectiva intercultural;

- Acompanhamento, divulgação e publicação de Notas explicativas relacionadas a Projetos de Lei que propunham mudanças à atual concepção de Ensino Religioso presente na legislação educacional vigente;

- Participação na qualidade de expositor na Audiência Pública realizada na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, para instruir o PL 309/2011.

O trabalho compromissado desempenhado pelo FONAPER ao longo das últimas duas décadas o instituíram como instância de representação e referência nacional no que se refere à promoção do Ensino Religioso não confessional na escola. Superando as limitações físicas, financeiras e de pessoal, a caminhada do Fórum caracteriza-se por um movimento social de base diversa, subsidiado pela doação solidária de seus associados e voluntários. A crescente credibilidade do

Fórum junto a vários setores da sociedade demonstram que o FONAPER manteve-se fiel à sua Carta de Princípios, e que seus esforços em prol da consolidação de um Ensino Religioso que assegure o respeito à diversidade cultural religiosa, sem quaisquer formas de proselitismos, são dignos de reconhecimento.

No entanto, a oferta de um Ensino Religioso confessional em vários Estados e municípios brasileiros; o crescimento da intolerância e do preconceito religioso no contexto social e escolar; a oposição histórica de alguns setores da sociedade em relação aos estudos do religioso na escola; as tentativas pontuais de determinados indivíduos e grupos de monopolizar e instituir um discurso único para a disciplina; a inexistência de políticas públicas para formação dos profissionais e a ausência de diretrizes curriculares nacionais oficiais para orientação do trabalho pedagógico, são alguns dos principais desafios a serem superados.

Tendo em vista este complexo contexto, a presente obra representa mais um esforço do FONAPER em contribuir no processo de consolidação do Ensino Religioso, enquanto uma das áreas de conhecimento a auxiliar na promoção dos direitos de aprendizagem dos estudantes na Educação Básica. Procurando articular-se às recentes discussões relacionadas à definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o livro *Ensino Religioso na Educação Básica* intenta apresentar **fundamentos epistemológicos e curriculares** aos pesquisadores, acadêmicos, professores e gestores educacionais.

Estruturalmente, a obra está organizada em três partes inter-relacionadas:

A **primeira** organiza e apresenta a polifonia das vozes de associados, educadores e parceiros que se manifestaram por meio da página eletrônica do FONAPER, por ocasião da comemoração dos seus vinte anos.

A **segunda** parte, intitulada **Questões epistemológicas do Ensino Religioso**, é constituída por nove capítulos:

No primeiro, com o título *Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania*, Reinaldo Matias Fleuri argumenta que o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais diferentes no contexto multicultural se configura como um dos desafios fundamentais para a construção da democracia e da justiça social. Tem em vista que em todas as sociedades democráticas vem crescendo a sensibilidade para com as liberdades de consciência e de religião, cabe ao Ensino Religioso formar sujeitos para o exercício da vida pública, cidadãos críticos e co-responsáveis no contexto das relações interculturais.

Na sequência, em *De la intro(misión) a la educación: descolonizar para educar*, Mário Méndez Méndez apresenta os desafios que a Costa Rica vem enfrentando ao realizar uma abertura ao diálogo interreligioso, a partir

de processos educacionais de perspectiva intercultural, situação semelhante vivida por inúmeros países latino-americanos. Aponta para a necessidade de descolonizar concepções e práticas sociais e educacionais continuamente, pressuposto fundamental para o reconhecimento de diferentes episte(m)etodologias na educação, e respectivamente no Ensino Religioso.

No capítulo III, *Educação, moralidade e ética: Piaget e seus interlocutores*, Anísia de Paulo Figueiredo apresenta uma leitura do contexto social brasileiro, partindo do pressuposto de que vivemos uma crise ética, e que o papel da educação é uma formação do ser humano em todas as suas dimensões, considerando assim a dimensão da espiritualidade, da transcendência.

Em *Ensino Religioso Intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares*, Adecir Pozzer e Tarcísio Alfonso Wickert sinalizam para a necessidade de se adotar currículos, concepções e metodologias que rompam com lógicas monoculturais, colonialistas e etnocêntricas. O Ensino Religioso, que historicamente serviu como mecanismo de homogeneização cultural e religiosa, a partir de uma perspectiva intercultural, passa a ser entendido como espaço de vivências e experiências de vida, intercâmbios e diálogos permanentes que visam o enriquecimento das identidades culturais religiosas e não religiosas.

No capítulo V, intitulado *Ensaio para uma Ciência da Religião Latino Americana Caribenha*, Edivaldo José Bortoleto apresenta fundamentos de uma Ciência da Religião genuinamente Latino-americana e Caribenha, refutando, em certa medida, perspectivas logocêntricas e eurocêntricas que concebem a Ciência da Religião enquanto simples extensão do pensamento Europeu.

Em seguida, Marcos Rodrigues da Silva, em *Ensino Religioso e Ciência(s) da(s) Religião(ões): tensões, desafios e perspectivas*, trata de aspectos indefinidos e tensionados relacionados ao Ensino Religioso e as Ciência(s) da(s) Religião(ões), salientando o papel do FONAPER na construção de uma perspectiva que valoriza as distintas manifestações do fenômeno religioso. Destas manifestações se elaboram os saberes e conhecimentos religiosos que pautam a formação docente e a prática pedagógica deste componente curricular.

No capítulo VII, Darcy Cordeiro aborda a temática da *Diversidade Religiosa, Direitos Humanos e Ensino Religioso*, no qual problematiza a presença do Ensino Religioso enquanto direito dos estudantes, a partir de um quadro comparativo entre as modalidades que o componente assumiu historicamente na educação brasileira, e as novas perspectivas que se apresentam na atualidade.

Na sequência, Elcio Cecchetti apresenta um relato das ações desenvolvidas pelo FONAPER pela não aprovação do Art. 11 do Acordo

Internacional Brasil-Santa Sé. Utilizando como metáfora a narrativa bíblica sobre a luta entre Davi e Golias, o autor destaca o *desarme* confessional do Ensino Religioso defendido historicamente pelo FONAPER. Este *desarme*, que é cultural e religioso, requer que o Estado trate todas as culturas, religiões, religiosidades e filosofias de vida em plano de igualdade, considerando-as legítimas em suas práticas, saberes e diferenças.

Fechando esta segunda parte e, ao mesmo tempo, abrindo para a terceira, uma vez que a formação de professores é parte fundamental do processo de consolidação do Ensino Religioso na Educação Básica, Lilian Blanck de Oliveira, Simone Riske Koch e Irene de Araújo van den Berg, no texto *Formação de Docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de Norte a Sul*, discorrem sobre os desafios relacionados à formação inicial de docentes no Brasil, a partir das experiências das licenciaturas de Ensino Religioso nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Norte.

A **terceira** parte, intitulada ***Conhecimentos religiosos no currículo do Ensino Religioso: diálogos possíveis e necessários***, é composta por oito capítulos:

No primeiro, Lana Fonseca em *Saberes e conhecimentos religiosos e as ciências no currículo da Educação Básica*, procura analisar as formas e os caminhos com os quais os conhecimentos religiosos entram na escola pública brasileira e como se estabelecem na relação com os conhecimentos científicos escolares.

Em *Ensino Religioso de agora: algumas reflexões para um currículo contemporâneo*, Araceli Sobreira Benevides, evidencia a importância do planejamento para a docência do Ensino Religioso, a fim de trabalhar adequadamente os conhecimentos oriundos da diversidade religiosa. Com base em entrevistas realizadas com sujeitos da prática pedagógica, a autora visibiliza o processo de mudança que vem ocorrendo na forma e na ampliação de conhecimentos necessários para o fazer pedagógico deste componente curricular na escola.

Na sequência, Djanna Z. Fontanive, Dolores H. Fontanive e Eliane L. V. Testoni refletem e relatam a experiência de Educação Integral que vem sendo desenvolvida no Município de Rio do Sul/SC, em que a reinvenção do currículo das escolas de tempo integral possibilitou aumentar os tempos e espaços para o estudo dos conhecimentos religiosos em perspectiva intercultural. As autoras destacam que a ressignificação dos currículos escolares é o cerne para desconstruir lógicas, concepções e valores estruturantes que regem e legitimam a educação colonizadora que não reconhece as diferenças, alargando desigualdades e extinguindo culturas.

No capítulo IV, Maria José Torres Holmes e Francisco Palheta tratam do *Ensino Religioso no Currículo da Educação Básica com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, em uma íntima relação com a luta pelos direitos humanos. Para os autores, este componente curricular pode e precisa se articular às questões da diversidade cultural, religiosa, social, racial, étnica, sexual e de gênero, entre outras, contribuindo com o papel da escola em promover uma educação para o cuidado, o respeito e cidadania.

Em seguida, Iolanda Rodrigues da Costa, Maria de Lourdes Santos Melo e Rosilene Pacheco Quaresma, ensaiam um currículo do Ensino Religioso para a Educação Infantil. Partindo de distintas compreensões acerca da infância entendem que as crianças desde cedo convivem e se relacionam com a diversidade religiosa. Diante disso, as autoras defendem que os currículos da educação infantil propiciem estudos e reflexões da diversidade religiosa, de modo a promover uma educação para o (re)conhecimento e respeito das diferenças culturais religiosas, sugerindo possíveis abordagens à organização do trabalho pedagógico na pré-escola.

No capítulo VI, Ângela Maria Ribeiro Holanda desenvolve a temática *Ensino Religioso e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, apontando aspectos epistemológicos referentes ao currículo escolar e as aprendizagens a serem veiculadas no Ensino Religioso, de modo a ampliar as probabilidades de compreensão desse componente curricular na Base Nacional Comum Curricular.

Na sequência, Josiane Crusaro Simoni e Adecir Pozzer tratam do *Ensino Religioso e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental* e ressaltam que, muito mais do que incluir, deve-se considerar o fato da permanência dos estudantes nos ambientes escolares, de modo que se tornem indivíduos atuantes, críticos, reflexivos e construtores de novas histórias pautadas no reconhecimento da diversidade cultural religiosa. Destacam que, para além do “o quê” e do “como” ensinar, é preciso considerar o “para quê” ensinar, uma espécie de chave episte(me)tológica que significa e qualifica o estudo dos conhecimentos religiosos.

No capítulo VIII, Ediana M.M. Finatto e Gilberto Oliari, propõem algumas possibilidades quanto ao tratamento da *Diversidade Cultural Religiosa no Ensino Médio (EM)*, uma vez que a oferta do Ensino Religioso não é obrigatória nesta etapa. Buscam provocar o debate sobre a presença do conhecimento dos fenômenos religiosos no Ensino Médio, na perspectiva dos direitos humanos e em diálogo com demais saberes e experiências dos estudantes.

Por fim, no capítulo IX, Elcio Cecchetti e Adecir Pozzer apresentam uma síntese do percurso histórico do Ensino Religioso no Brasil, desde a sua

constituição como *ensino da religião* até o surgimento de outras perspectivas que o conceberam como responsável pelo estudo dos conhecimentos religiosos e não religiosos, sem proselitismo. Na primeira parte, utilizam a metáfora da *caixa* para ilustrar as experiências de *fechamento* e *abertura* adotadas pelos sujeitos nas relações com os diferentes e as diferenças. Na sequência, apresentam como o Ensino Religioso passou a ser um *abridor de caixas* ao possibilitar o acesso ao conjunto de saberes e conhecimentos produzidos por diferentes culturas e tradições religiosas.

A partir das contribuições apresentadas por este coletivo de autores, espera-se que novas concepções e práticas possam acolher e reconhecer a diversidade dos conhecimentos religiosos no currículo do Ensino Religioso na Educação Básica. Deseja-se que a obra suscite outras reflexões e diálogos que contribuam para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, gerando processos educativos interculturais e promotores de direitos humanos.

Caro leitor/a, associado/a, educador/a e companheiro/a de caminhada: comemorar os vinte anos do FONAPER é uma oportunidade de valorizar as pessoas, memórias, acontecimentos, angústias, resistências, alegrias e conquistas que, passo a passo e coletivamente, possibilitaram que o FONAPER se constituísse uma referência para o Ensino Religioso no Brasil. Este reconhecido trabalho tem, inclusive, chamado a atenção de outros países interessados em promover o estudo da diversidade religiosa em seus sistemas de ensino.

A coordenação do FONAPER manifesta sua gratidão a todos que contribuíram neste percurso histórico de duas décadas, e convida para que outros passos sejam dados, sempre considerando os sujeitos dos processos formativos, em seus direitos de aprender e desenvolver-se.

Parabéns ao FONAPER! Parabéns a todos e todas, construtores dessa história! Sigamos juntos, mobilizados, rumo a outros 20 anos!

Os organizadores.
Primavera de 2015



Parte 1

Vozes de Associados, Educadores e Parceiros





Introdução

Em virtude do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) estar comemorando 20 anos desde a sua criação, nada melhor que os associados, ex-associados, professores, representantes de instituições e outras pessoas identificadas com este Fórum e sua história, expressarem suas impressões, ideias e sentimentos.

Para recolher as manifestações de todas as regiões do Brasil, a coordenação do FONAPER abriu um espaço em seu sítio eletrônico para que os interessados fizessem as suas contribuições.

Os comentários reconhecem a importância deste Fórum na construção de uma proposta de Ensino Religioso que estude e valorize a diversidade cultural religiosa na Educação Básica, sem proselitismo. É a voz dos profissionais da educação que ecoam, fortalecendo o FONAPER para que continue a aprofundar e ampliar sua proposta, em respeito e compromisso com os direitos e objetivos dos estudantes brasileiros aprenderem e se desenvolverem.

A coordenação do FONAPER agradece a colaboração de todos aqueles que registraram sua mensagem, e convida para que outros se associem e façam parte deste movimento de vida e formação humana integral. Acompanhe na sequência as dezenas de contribuições.

Sistematizadores:
Maria Azimar Fernandes
Leonel Piovezana
Adecir Pozzer

São 20 anos de uma construção, que vai além do tempo. São 20 anos de inclusão e diálogo, que não estão escritos nos livros. São vinte anos de emoções, que não cabem em 20 milhões de corações. São 20 anos de suor, sangue e lágrimas, que nunca serão esquecidos. São 20 anos de amor, que são 20 anos de FONAPER! Parabéns... Que venham mais 20... (Bruno Pontes da Costa)

Capacidade de mover o Ensino Religioso em todos os recantos do Brasil e vitalizador da caminhada deste componente no currículo escolar. (Ângela Maria Ribeiro Holanda).

O FONAPER possui uma importância genuína dentro da luta contra o preconceito e a intolerância religiosa, buscando assim uma relação harmoniosa que merece todo o nosso respeito e admiração. Eu que sou um aluno da 7ª fase de Ciências da Religião da USJ, creio que o FONAPER cumpre com o propósito de gerar uma nova mentalidade para a sociedade que surge na contemporaneidade. Parabéns. (Wagner Willian dos Santos da Silva).

Parabéns FONAPER e muitos anos de vida! (Ana D\'arc).

O FONAPER é de vital importância para a concretização da convivência pacífica frente à diversidade religiosa no Brasil. (Deoclebes).

O FONAPER fortalece a luta pelo Ensino Religioso laico e comprometido com a espiritualidade e religiosidade do povo brasileiro. (Linaldo de Souza Guerra).

O FONAPER tem sido de grande relevância para o Ensino Religioso no Brasil. Pois trata com clareza todos os assuntos relacionados à questão da religiosidade diversificada que temos em nosso país. Procura nos deixar sempre atualizados e inteirados. Obrigada!!! (Rosimar Cardoso Pereira).

O FONAPER tem sido um instrumento relevante para a defesa do Ensino Religioso como componente curricular, importante na formação integral e cidadã. Tem sido nacionalmente um órgão de uma colaboração significativa na formação e atualização dos docentes da área do Ensino Religioso. Parabéns. (Jaefson Rodrigues de Wousa).

O FONAPER tem contribuído muito com a visão crítica sobre a dignidade da vida humana e a defesa dos valores humanos. Numa sociedade onde tudo é natural e não existe sensibilidade diante de problemas como a violência, fome e miséria, o FONAPER surge para apresentar caminhos de desnaturalização passando para o estranhamento e conscientizando para a sensibilização diante da necessidade humana. Que outros 20 anos possam vir com o mesmo empenho e compromisso para que o Ensino Religioso na escola possa ser um caminho aberto e transformador. Parabéns! (Francisco Augusto de Souza).

Parabéns, aos 20 anos de combatividade na construção de uma sociedade mais justa e com diversidade. (Erik Batista Pereira).

O Brasil precisa de pessoas que realmente se preocupem com as diversas formas de pensar do ser humano, e o FONAPER faz parte deste seletor grupo. Parabéns. (Edjânio Chaves).

O FONAPER é uma fonte de subsídios para o professor de Ensino Religioso desenvolver um trabalho objetivo, atualizado e que permite ter uma consciência crítica nas dimensões pedagógicas e didáticas. Por isso, parabênizo ao FONAPER pelos seus 20 anos de trajetória! (Terezinha de Souza Pacheco).

O FONAPER é um canal de reflexão e discussão sobre um tema de extrema relevância no cenário nacional, que é o Ensino Religioso. Tema tão polêmico, mas pouco discutido nas reuniões pedagógicas, nas propostas de formação de professores, pelo menos nos estados onde trabalho como assessora pedagógica e palestrante. Vou deixar um pequeno depoimento de uma situação que tive que enfrentar a pouco tempo: “Uma professora me procurou, perguntando como ela deveria se colocar diante de uma mãe que disse que sua filha não iria realizar a tarefa solicitada porque a atividade ofendia sua religião, então, perguntei a ela qual era a atividade, e ela me respondeu: que era para os alunos pesquisarem símbolos do Paraná”. Diante desse acontecimento fiquei pensando o quanto precisamos discutir esse tema, refletir sobre essa questão.... Um abraço a todos que participam desse Fórum com dedicação, pesquisa e trocas de experiências. (Eline Andréa Dornelas).

Estou conhecendo este ano o maravilhoso site do FONAPER, bem como os conhecimentos que o mesmo fornece para os professores de Ensino Religioso. Tenho utilizado o mesmo para as minhas aulas com os seus artigos e os cursos que o FONAPER promove. Também podemos encontrar os assuntos da atualidade que possibilitam acompanhar os acontecimentos do Ensino Religioso. (Sindia Pinheiro Delavechia Smidarle).

Esta entidade é de suma importância para o componente curricular Ensino Religioso, pois ela possibilita ampliar as discussões que afloram em determinados momentos no contexto social e educacional, também proporciona um diálogo profundo sobre o Ensino Religioso no Brasil e sua efetividade em diferentes estados. (Ediana Maria Mascarello Finatto).

Acredito que nenhuma instituição civil tenha contribuído tanto positivamente para uma educação libertária e reconhecimento da diversidade religiosa no Brasil em âmbito escolar, e na formação de professores. Quero deixar meu muito obrigado por nos permitirem de forma tão democrática a participação crítica construtiva de uma proposta curricular científica, moderna, modelar de formação cidadã e humana. Parabéns FONAPER. (Gilmar Ribas).

Parabéns ao FONAPER, por completares 20 anos, continuem a promover a paz, a diversidade religiosa e o bem comum! (Márcia Regina Nunemacher).

O FONAPER nesses 20 anos vem contribuindo de forma significativa para o estudo do fenômeno religioso presente na cultura brasileira. Contribuição essa, científica, metodológica, sistemática, não proselitista e transformadora na busca de uma sociedade humana e solidária. Parabéns FONAPER! (Ricardo Barros Lima).

O FONAPER além de ser um órgão que age na defesa do Ensino Religioso, nos mantém informados e publica ótimas matérias que sempre acabo utilizando algumas para sala de aula. Obrigada FONAPER, exista sempre! (Rosa Marion Vieira Goularte).

Conheci o FONAPER através de pesquisas constantes em conteúdos de Ensino Religioso para ser estudados nas séries iniciais, pois minha formação é em Pedagogia e aqui encontrei artigos que muito acrescentou no meu crescimento pessoal e profissional. Grata pela oportunidade do conhecimento. (Mônica de Oliveira Bruno).

A importância do FONAPER no novo paradigma é que o Ensino Religioso não tem como ponto de partida a profissão da fé explícita dada por uma Tradição Religiosa e sim pelos fundamentos do fenômeno religioso no cotidiano, tendo como objetivo a compreensão da transcendência, enquanto busca, e do sentido da vida do próprio cidadão. São fundamentais para os valores universais de cidadania e isso antecede quaisquer opções religiosas. A reestruturação do Ensino Religioso ficou focado a partir das escolas e desenvolve-se na perspectiva de construção de um conhecimento religioso alicerçando-se na certeza de que as Tradições Religiosas conferem critérios de segurança para o exercício da cidadania. (Pedro Rodrigues Camelo).

Sempre estudei em escolas onde era ministrado o Ensino Religioso. Eram aulas mais semelhantes a uma catequese do que estudo do fenômeno religioso. Parabenizo ao FONAPER, pois seu trabalho sobre o Ensino Religioso foge do proselitismo enfatizando a formação integral. (Suely Ribeiro Barra).

Excelente, fundamental para renovação/atualização nas questões do Ensino Religioso a todos os níveis. Obrigada pelo empenho em nos colocar como protagonistas nesta história. (Maria Amélia).

Sinto-me privilegiada por ser sócia-fundadora do FONAPER, pois durante esses 20 anos, aprendi muito na convivência com as coordenações, a troca de conhecimento, de experiência e o desejo de levar adiante o Ensino Religioso no Brasil, como incentivador do respeito às diferenças, junto aos nossos jovens e crianças. Obrigada FONAPER pelo que me ensinou! (Azimar Fernandes).

O FONAPER é muito importante para a vida dos profissionais da educação. Principalmente para os educadores do Ensino Religioso. Ele traz novidades, metodologias e se compromete em lutas para a melhoria deste componente nas escolas. Parabéns FONAPER pelo seu aniversário e que venham mais 20 anos. (Ana Paula).

O FONAPER tem proporcionado um avanço nas discussões e práticas educativas no campo do Ensino religioso, despertando para as reais necessidades e pertinências como vivências sociais e políticas. Parabéns! (Sueli Ramos Feitosa).

O FONAPER permite uma sensibilização quanto à importância do Ensino Religioso para a humanização da sociedade, promovendo a diversidade religiosa no cotidiano das nossas escolas para que chegue até as famílias. (Joana Ferraz).

O FONAPER tem se mostrado um divisor de águas no que tange o respeito à diversidade e o pluralismo religioso na educação brasileira. Honrado em participar deste incomparável fórum! (Walber Rodrigues da Silva).

Conheci o FONAPER pesquisando na internet sobre a diversidade religiosa. Venho acompanhando as publicações de textos, de legislações e as discussões que este tem proposto. Todos contribuem muito para pensarmos e aprendermos sobre as práticas pedagógicas em um Estado laico, que deve zelar pelo direito à crença individual. Gosto muito de ler e acompanhar os boletins da FONAPER! Parabéns pelos 20 anos! (Cibele Fernandes da Costa).

Faz três anos que tomei conhecimento do FONAPER, e quem me indicou foi o Padre Adelino que era responsável pelo Ensino Religioso da CREDE II, do qual nosso município faz parte e onde eu trabalhava na Secretaria de Educação. Comprei o livro Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Religioso que nos ajudou bastante, os artigos que sempre falam sobre algo que nos interessa. Hoje não estou mais na Secretaria, estou em sala de aula e é muito gratificante ter esse Fórum para buscar sempre novidades, aprender através das leituras dos artigos para alargar meus horizontes e assim melhorar o trabalho com meus educandos. Parabéns pelos vinte anos e muito obrigada. (Maria Rossicléa Mesquita Moreira).

Gosto muito de receber os informativos, acho de extrema importância para minha profissão. (Andréia).

O FONAPER é um órgão ao mesmo tempo combativo e de convivência fraterna. Endurecer na luta sem perder a ternura nem toda organização consegue! (Eduardo Gusmão de Quadros).

Agradeço ao FONAPER pelas riquíssimas contribuições (subsídios, materiais, links sugeridos) para meu agir pedagógico. Muito obrigada! (Sandra Micheluzzi).

FONAPER possui fundamental importância na construção e reconstrução do currículo da área de conhecimento Ensino Religioso nas escolas, com foco na diversidade, na humanização, no respeito, na inclusão e principalmente no amor ao próximo. Considera a Escola como um dos palcos da humanização do humano, através da reflexão do ser. (Osniér Gomes Pereira Machado).

Para os interessados na área do conhecimento das Ciências da Religião, o FONAPER, além de oferecer material de apoio, garante a visibilidade do trabalho de docentes e pesquisadores. Minha gratidão. (Edilaine Cristina Colombo).

Essencial como Fórum para o debate do Ensino Religioso, principalmente porque ocorrem, com frequência, reações contra essa modalidade de ensino, que demonstram total desinformação sobre os parâmetros que norteiam essa disciplina no contexto da Escola. Parece que, na Escola, tudo se pode debater, exceto religião. Não seria isso uma forma de institucionalizar a coerção e o preconceito religioso? Ensino Religioso não é ensinar religião, porém, compreender, em sua complexidade, o fenômeno religioso. E não há outra maneira de discutir, com amplitude e isenção esse assunto, senão academicamente. O FONAPER se coloca no epicentro desse debate e presta um serviço essencial. (Cid Mauro Araujo de Oliveira).

Renovação e determinação, que transforma e permite mais e mais saberes. (Márcia Alves Ferreira).

Muito tem contribuído para a ampliação e compreensão do objetivo da diversidade como conduta trivial para o ser humano. (Ederson Jose Machado).

O FONAPER tem dado aos professores de Ensino Religioso um grande suporte ao ensino formal da nossa educação, sempre propondo discussões que levem o educando a crescer espiritualmente e como cidadão crítico. Parabéns! (Maria Rosangela Flores).

Foram muitos anos de luta, para chegarmos até aqui, acredito que ainda falta mais caminhos a serem percorridos, mas, estamos indo em direção certa, rumo à novas conquistas. Abraços. (Diego Moreira Braga).

FONAPER é um contributo impar para o Ensino Religioso neste país. (Verônica Carneiro Santos).

Uma grande instituição, site de informação e de valorização da cultura religiosa e do universo plural que precisa ser o Ensino Religioso na educação básica. Parabéns. (Rogério Soares Evangelista).

O FONAPER vem de encontro com as aulas de Ensino Religioso. Sou fã deste site, parabéns pelos 20 anos e espero que vocês continuem ajudando cada vez mais os professores. (Vera Regina da Rosa).

O FONAPER torna-se necessário a todos os profissionais e estudantes que se interessam pelos estudos das Ciências da Religião, por fomentar o diálogo, o qual colabora para o avanço dos estudos nessa área, qualificando as práticas de ensino, bem como o seu reconhecimento junto à sociedade. (Wellington Oliveira dos Reis).

É de fundamental importância os trabalhos que esta conceituada entidade vem desenvolvendo através do Ensino Religioso. (Natanael Faro).

O FONAPER ao longo dos seus vinte anos de existência tem oportunizado de forma efetiva a construção do Ensino Religioso no Brasil. Sua importância é evidenciada pela transformação que vem acontecendo no âmbito escolar, onde educandos, professores e administradores das escolas públicas lutam juntos em favor do respeito à diversidade religiosa no contexto escolar. (Valdimir Andrade Lira).

O FONAPER tem sido de grande valia na minha formação de docente, na abertura para acolher o novo, o diferente como uma riqueza para o conhecimento humano. Além disso, tem contribuído enormemente no conhecimento das outras culturas, da religiosidade popular existente neste imenso Brasil, rico em tudo e, que precisa ser descoberto por tantos estudiosos, docentes do Ensino Religioso. Sou feliz por fazer parte dessa grande família FONAPER e parabeno-o por tanta riqueza transmitida nestes 20 anos. (Maria do Perpétuo Socorro Moreira Lopes).

O FONAPER sempre buscou lutar pela valorização do Ensino Religioso nestes 20 anos de vida. O protagonismo e apoio do Fórum ajudam muito a nós professores de Ensino Religioso. (Regiane Dutra Freire).

O FONAPER é muito importante, pois auxilia o professor em suas atividades relacionadas ao Ensino Religioso. É uma ótima ferramenta!!! (Klenda Souza).

Agradeço pela gentileza, por vocês sempre me enviarem artigos que sempre enriquecem as minhas aulas. Parabéns! (Marlene Alves de Souza).

O FONAPER muito contribuiu e tem contribuído para a eficácia do Ensino Religioso no Brasil e também melhorando de certa forma a prática pedagógica do professor de Ensino Religioso. Tenho muita gratidão pelo FONAPER. (Edna Marcia de Souza e Silva).

O FONAPER tem sido um instrumento de grande valia para o tecido social brasileiro, por conta da abertura ao diálogo e de uma maior interatividade entre as pessoas das diversas áreas do saber e da sociedade como um todo. Parabéns. (Og Sperle).

Conheci o FONAPER em 2014. Pouco tempo! Entretanto, posso afirmar que estou enamorado. Encontrei um grupo de amigos, de partilha de experiências, de reflexão e de amadurecimento da minha ação como educador e sujeito de uma nova educação. Quero participar da história deste espaço, que é nosso, pelos próximos anos, agradecido por todos que fizeram esse caminho abrir-se aos novos. Penso que o FONAPER não deve criar raízes que impedem a leveza do movimento e descubro, neste fórum dinâmico, que devemos ser como âncoras a navegar por muitos mares, possibilitando atracar-se em águas profundas para nosso mergulho. Depois, recolhendo-se para deixar livre, navegando outros mares. Parabéns FONAPER! (Evandro Alves Bastos).

O FONAPER é espaço privilegiado de interação, discussão e construção de conhecimento acerca do Ensino Religioso. É instrumento valioso de fortalecimento dos profissionais desta área e amparo à estudantes, professores e pesquisadores em sua atuação diária, no enfrentamento do preconceito, discriminação e intolerância. Parabéns ao FONAPER por seus 20 anos. (Marcos Porto Freitas da Rocha).

Parabéns pelo trabalho desenvolvido, o qual citei em meu artigo de conclusão da minha pós-graduação. Os professores de Ensino Religioso tem de serem mais unidos, estou decepcionado com alguns que conheço. (Daniel Ramos Canela).

O FONAPER, nestes 20 anos de caminhada, desenvolveu vários trabalhos nos estados facilitando a criação de Leis Estaduais do Ensino Religioso. Nós, em Minas Gerais, agradecemos o apoio recebido na época. Contamos com este apoio no momento atual, pois o Governo Estadual não está cumprindo a Lei nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Rosa Maria Serra Gonçalves).

O Fórum é muito importante para o enriquecimento do professor. (Maria Elise Rodrigues Pinto).

De grande relevância para construção do conhecimento e o pensamento da diversidade religiosa em nossa sociedade. (Carlos Menezes).

É uma referência para a formação de professores de um Ensino Religioso na educação laica. (Alexandra Souza).

Penso que se o FONAPER não existisse o Ensino Religioso seria uma área do conhecimento esquecida. E é graças a ele que podemos ter o privilégio em poder educar nossas crianças e jovens mais dignamente. (Rogério Júnior).

Parabéns para o FONAPER, pela eficiência e eficácia no engrandecimento do Ensino Religioso no Brasil. (Maria de Fátima Martins Soares).

O FONAPER é de extrema importância, pois auxilia na melhoria da qualidade do conhecimento do ser humano, auxiliando-o em suas pesquisas em busca de um aprendizado qualificado. (Ana Maria de Souza Tassoni).

Sou coordenadora do Ensino Religioso no Colégio Exteranto São José, em Atibaia/SP. Sempre leio as notícias e materiais do FONAPER, pois considero que ele oferece uma visão ampla do Ensino Religioso, trazendo informações, novos conhecimentos e compartilhando diferentes experiências na área do Ensino Religioso. (Lúcia de Barros).

É a primeira vez que acesso esse site e estou gostando muito, pois estava procurando alguma coisa para trabalhar sobre agressividade com alunos do 1º ano e achei bem interessante as sugestões de trabalho com as diferenças, partindo do estudo da diversidade religiosa. (Rejane Gimenez dos Santos).

O FONAPER, importantíssimo para a realidade educacional brasileira, no que se refere a diversidade religiosa. Marco na história e trajetória, apoio e referência na missão do educador comprometido com a vida humana, espiritual e social do país. (Terezinha Sena).

FONAPER é a arte convicta de servir, olha para o ser humano e percebe nos seus olhos a necessidade de pensar, amar e viver a vida. Ao pensar a vida, pensa o sagrado, e o sagrado é tudo o que existe no universo, por isso, fundamental é o respeito a diversidade religiosa. (José Damião Limeira).

O FONAPER é de extrema importância para o Ensino Religioso, pois elaborou diretrizes para o mesmo e tornou-se referência no país. (Ana Carolina).

O FONAPER me foi apresentado como uma forma de subsidiar as disciplinas de didática no curso de Ciências da Religião. A partir de então foi alicerce para desenvolver os estudos e trabalhos que vieram logo após a conclusão da graduação. Comecei a atuar como docente da disciplina Ensino Religioso nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, sempre apoiando meu trabalho em consultas e sugestões disponíveis no seu site. A produção de material didático editado, como livros e outros, ainda deixa a desejar. O amparo ao professor no planejamento das aulas, faz com que o FONAPER seja um espaço e recurso a quem tenho sempre recorrido para sustentar uma prática docente voltada para o reconhecimento da diversidade religiosa, como sendo um pilar para formar não só alunos, mas cidadãos, não só professores, mas sim formadores. Afinal esse é o princípio de uma educação para vida. Como diz Rubem Alves, sejamos pontes para o conhecimento. O Ensino Religioso, enquanto área do conhecimento, propicia uma educação onde as diferenças produzem reconhecimento do humano e da vida como bem maior. Parabéns FONAPER, sempre referência nos meus trabalhos! (Laura Patrícia Aguiar Cardoso).

O FONAPER tem contribuído de forma significativa no processo de formação dos professores do Ensino Religioso. Promovendo momentos de socialização de experiências, bem como, a aquisição de novos conhecimentos através dos seminários e congressos realizados ao longo dos anos. Parabéns a toda equipe pelo trabalho realizado. (Ednilza Alves Cabral).

Agradecer sempre por todo apoio, seu desempenho em agregar os profissionais da educação, pelo material diversificado sobre o papel do Ensino Religioso no Brasil, os Seminários e Congressos sempre acrescentando conhecimento em nossos saberes docentes e religiosos. Um abraço. (Nancy Pereira da Silva).

A presença do FONAPER como espaço de interlocução entre pessoas físicas ou jurídicas que estejam interessadas no Ensino Religioso/ER, tornou-se de capital importância no decorrer destes 20 anos de existência para a edificação de uma identidade epistemológica, pedagógica e científica do ER, enquanto área do conhecimento. A promoção sistemática de Fóruns e Seminários permite o encontro e a troca de saberes de pessoas de diversos espaços geográficos deste nosso país continental, com vistas a ampliar a construção de um saber que favoreça a formação de profissionais para a docência do ER, numa visão mais ampliada de combate ao preconceito e a intolerância, de respeito e valorização das diferenças e diversidades, voltadas à formação básica do cidadão. É inegável a contribuição do FONAPER para a ampliação deste novo olhar sobre o ER que vem sendo edificado ao longo do tempo e a certeza da necessidade do fortalecimento desta entidade, que por ser de âmbito nacional, configura-se numa voz audível e de visibilidade para representar e defender a permanência do ER nas escolas, sem discriminação e proselitismo. Destarte, garante-se dessa forma, o direito do aluno em conhecer a pluralidade do

fenômeno religioso que se manifesta em todos os tempos, povos e culturas e favorece-se a construção de uma cultura de paz, onde a alteridade seja a tônica das relações interpessoais, numa sociedade mais inclusiva, equitativa e plural. (Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos).

Estudo na minha escola Ensino Religioso e é importante para o crescimento de todos os alunos. (Gabriela).

O FONAPER é um importante instrumento de formação e comunicação, tanto para os/as professores/as, como para toda a Escola. Agrega valor e conhecimentos. (Francinete Bernardo dos Santos).

O FONAPER tem uma importância muito grande, principalmente para aqueles que não têm acesso ao Ensino Religioso e que buscam entender e conhecer como é essa prática. (Mirna Queiroz).

Vocês fazem um ótimo trabalho. (Clemencia da Silva Pinto).

FONAPER e todas as organizações que tratam do Ensino Religioso na educação pública são de suma importância, pois representam aqueles que pensam a cultura religiosa nestas e noutras esferas, chamando a todos ao respeito e a vivência em paz, entre os pensares da religiosidade humana. (Lair Ferreira Vilagran).



Parte 2

Questões Epistemológicas do Ensino Religioso





Capítulo I

INTERCULTURALIDADE, EDUCAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania

Reinaldo Matias Fleuri

Introdução

A construção da cidadania apresenta-se como um processo histórico complexo, porque envolve o desenvolvimento de múltiplas estratégias socioculturais, em suas diferentes dimensões (linguísticas, educacionais, políticas, epistêmicas...), capazes de sustentar a trama fluida de interações recíprocas entre os diferentes sujeitos que constituem as sociedades. Viver juntos (TOURAINÉ, 1998) em nosso planeta implica principalmente o desafio de promover a coesão sociocultural, sustentada na interação crítica, criativa e vital entre os diferentes agentes singulares e entre seus respectivos contextos socioculturais.

Nessa perspectiva, focalizaremos particularmente o desafio de se realizar o trabalho educativo na escola tendo em vista a diversidade cultural religiosa do povo brasileiro. Consideraremos, primeiramente, o contexto sociocultural moderno em que emerge, entre outras, a perspectiva intercultural crítica de desconstrução da matriz colonial, que tem conformado historicamente tanto as relações econômico-políticas, quanto os princípios epistêmicos e as dinâmicas socioculturais hegemônicas. Em segundo lugar, apresentaremos uma proposta de trabalho educacional intercultural com a diversidade religiosa na perspectiva de construção da cidadania.

Contexto sociocultural

No mundo contemporâneo, observa-se que os processos de produção industrial e agrícola, de urbanização e de globalização do mercado têm gerado

desenvolvimento científico e tecnológico, ampliando e complexificando as possibilidades de interação humana, social e cultural. Ao mesmo tempo, nota-se o esgotamento das fontes de energia e de recursos naturais, a acelerada destruição da biodiversidade, a saturação da poluição, o aumento do aquecimento global e de desastres naturais, que ameaçam inviabilizar a sustentabilidade da vida no planeta. Ao mesmo tempo, tem se agravado as relações de desigualdade sociocultural e econômico-política, bem como as relações de sujeição e dominação entre povos e diferentes grupos socioculturais.

Verifica-se que, de um lado, o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico tem sido conduzido a partir da rearticulação de estratégias hegemônicas de controle das instituições políticas e dos grandes meios de comunicação, de produção e de circulação de mercadorias, que favorecem a acumulação privada dos meios de produção e a restrição de acesso aos bens culturais e materiais coletivos a setores sociais minoritários privilegiados. De outro lado, constata-se articulações e manifestações de complexa rede de movimentos socioculturais que promovem o avanço da consciência da diversidade humana e de políticas democráticas, bem como de estratégias interculturais de construção e implementação de condições mais justas e sustentáveis de convivência planetária. Nesse contexto, as sociedades são desafiadas a responder aos grandes impasses que se colocam nessa segunda década do século XXI no campo da sustentabilidade e da interculturalidade.

Desafios interculturais

O reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional no contexto internacional (AYAZ NASEEM, 2012; McANDREW et al., 2012). No contexto brasileiro, fortemente marcado pela desigualdade social e pelas lutas de caráter econômico-político (SADER, 1988; SCHERER-WARREN, 1999), vem se desenvolvendo múltiplas políticas públicas na perspectiva da educação para a cidadania e diversidade, a elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com o avanço das políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade, nos diferentes processos educativos e sociais, assim como com as diferentes propostas de educação ambiental e para a sustentabilidade (FLEURI, 2014). Particularmente, no trabalho educativo no contexto brasileiro e latino-

americano de diversidade da cultural religiosa vem se desenvolvendo muitas iniciativas para se promover a construção da cidadania (OLIVEIRA, et al., 2009).

A implantação dessas propostas político-pedagógicas apresentam desafios de cunho metodológico que recolocam continuamente questões de natureza epistemológica. A inclusão de pessoas com deficiências ou pertencentes a minorias étnicas no contexto da escola regular, por exemplo, ao exigir ações complexas de ordem operacional e econômica, coloca em cheque o próprio modelo político-educacional e gnosiológico que sujeita todos a padrões de normalidade. Verifica-se a irrupção de novos sujeitos socioculturais que remete a um entendimento da diferença colonial, ou seja, ao reconhecimento da subalternização de saberes e conhecimentos estabelecidos pela modernidade ocidental (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 1999, 2005).

Nesse contexto, a perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais.

Catherine Walsh (2012) enfatiza que a multiplicidade de sentidos da interculturalidade no atual contexto inter-transnacional resulta, por um lado, das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e de suas demandas de reconhecimento, de direitos e de transformação social. Por outro lado, a importância da interculturalidade no mundo contemporâneo está ligada às configurações globais de poder, do capital e do mercado. A autora defende a perspectiva de interculturalidade que se configura como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade. Tal concepção se distingue dos sentidos e usos que se faz da interculturalidade numa perspectiva funcional ao sistema dominante. Argumenta que a interculturalidade somente terá significação, impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na reestruturação e reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, na própria matriz da colonialidade do poder, tão presente no mundo atual.

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América.

Diferentemente do colonialismo – que diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo – a colonialidade

indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente. A colonialidade atravessa praticamente todos os aspectos da vida, e se configura, segundo Walsh, a partir de quatro eixos entrelaçados.

O primeiro eixo – a colonialidade do poder – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. O segundo eixo é a colonialidade do saber: a suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais. O terceiro eixo, a colonialidade do ser, é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, na medida em que o valor humano e as faculdades cognitivas destas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais. O quarto eixo é o da colonialidade da natureza e da própria vida. Com base na divisão binária natureza/sociedade se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais. Desacreditar esta relação holística com a natureza, tecida pelos povos ancestrais, é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar destes povos e, assim, subalternizá-los e sustentar a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade (cf. FLEURI, 2012).

Decolonializar o poder

Diferentes movimentos sociais, que se articulam rizomaticamente no mundo atual, vêm desenvolvendo estratégias decoloniais, no sentido de desconstruir dispositivo de “raça” em que se fundamenta a matriz de dominação e exploração colonial. A rebelião dos povos ancestrais colonizados, particularmente na América Latina, questiona o pressuposto racista e o caráter monocultural dos Estados-nacionais (MARÍN, 2010; GUZMÁN, 2012; DÍAZ e VILLARREAL, 2010). Denuncia a violência latente e a ideologia neoliberal dominante que favorecem a manutenção do controle e da concentração do poder econômico-político nas mãos dos setores capitalistas hegemônicos (GASCHÉ SUESS, 2010). Os povos originários reconhecem criticamente os processos de subalternização a que foram submetidos historicamente e assumem as lutas por fortalecer suas identidades

e auto-gerenciar seus territórios (ESQUIT, 2010). Grupos étnicos subalternizados se mobilizam na busca por reconstruir relações de justiça e equidade entre os diferentes setores socioculturais na gestão da vida e do meio-ambiente, colocando em discussão as bases teórico-jurídicas dos projetos estatais nacionais de interculturalidade (CARR e THESÉE, 2012; ARSHAD-AYAZ, 2012).

O ponto de vista crítico da interculturalidade evidencia, portanto, a necessidade de se desenvolver novas perspectivas de poder, que desconstruam a lógica do mercado e da hegemonia capitalista e visem à construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural. As políticas educacionais recentes, de fato, reconhecem formalmente a diversidade cultural e promovem políticas de educação bilíngue e intercultural. Mas estas políticas têm sido construídas sem o diálogo com os grupos socioculturais interessados (MARCON, 2010). A cidadania dos povos indígenas é pouco reconhecida. Os “indígenas”, identificados como “selvagens” - seja vistos como pacíficos, seja como bárbaros (GUIMARÃES e WORTMANN, 2010) - são ainda percebidos como “estrangeiros” no território nacional (BARCELOS e MADERS, 2012). Os processos socioculturais e educacionais coloniais invalidaram suas culturas ancestrais minando sua coesão social e gerando conflitos internos que fragilizam sua capacidade de resistência às pressões da sociedade hegemônica (SIERRA, SINIGUÍ e HENAO, 2010).

Decolonializar o saber

Do ponto de vista do saber, verifica-se que as significações racistas atribuídas aos povos originários condicionam a interação intercultural entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais (CALDERONI e NASCIMENTO, 2012). Torna-se, pois, necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da “universalidade” das “ciências” e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas (ORÇO e FLEURI, 2010).

As práticas educacionais, particularmente, as escolares, são interpeladas na perspectiva decolonial do saber a contribuir no processo de revitalização das culturas e das identidades dos povos originários. As pesquisas mostram que, na busca de recuperar as práticas culturais tradicionais e de se apropriar criticamente de práticas culturais ocidentais, os povos originários tentam, em interação com os outros grupos socioculturais, compreender os múltiplos e paradoxais significados das mediações interculturais com as sociedades em que vivem, bem como traçar suas estratégias interculturais (SEÁRA, 2012; WEBER, 2007; 2010).

Os confrontos interculturais, que se acirram com a intensificação da migração e da mobilidade internacional no contexto da globalização do mundo contemporâneo, desafiam cada grupo a refletir e a assumir os próprios limites e limiares na relação intercultural com o outros (CIMA, 2012). Isto implica decolonializar os paradigmas de conhecimento constituídos pela modernidade. O pensamento fronteiro, com efeito, coloca em cheque o ideário moderno de uma cultura única e universal. A emergência de múltiplos paradigmas desafia os diferentes sujeitos socioculturais ao reconhecimento recíproco e à solidariedade entre diferentes formas de ser-sentir-pensar-agir nas relações sociais e ambientais (AZIBEIRO, 2012).

O encontro entre sujeitos culturais diferentes enseja a interação entre diferentes matrizes de conhecimento, que favorece a construção de estratégias políticas, socioculturais, ambientais e educacionais contra-hegemônicas. Tal como evidencia a concepção pedagógica e epistemológica de Paulo Freire (1987), a comunicação dialógica em processos educacionais, institucionais ou populares, cultiva a interação cooperativa e criativa entre os diferentes sujeitos e entre seus respectivos contextos (XAVIER, 2012; ACORDI, 2010).

No campo da educação popular, grupos socioculturais subalternos tecem redes de diálogo e cooperação entre diferentes culturas no mundo globalizado através de múltiplos processos, como se verificou nas práticas de formação de educadores populares de capoeira e nas estratégias interculturais desenvolvidas por grupos socioculturais subalternizados mediante eventos festivos ou através das redes de culturas musicais (CORTE REAL, 2012; TRAMONTE, 2010; ALMEIDA, 2012).

Decolonializar o ser

Do ponto de vista do ser, a perspectiva educacional dialógica e intercultural favorece a inclusão ativa de sujeitos socialmente subalternizados ou marginalizados, tanto do ponto de vista étnico, quanto das diferenças geracionais e de gênero, ou das diferenças físicas e mentais. Nesse sentido, os educadores são interpelados a reconfigurar a micropolítica das relações escolares cotidianas, a interagir cooperativamente com as famílias e com as forças vivas atuantes nos diferentes contextos da sociedade, no sentido de ressignificar o modo de “ser em relação” com os sujeitos diferentes (CORTESÃO, 2012; POTVIN, 2012; KALUBI e CHATENOU; 2012).

A perspectiva inclusiva e intercultural também ressignifica o uso das novas tecnologias de informação e comunicação na prática educativa, instigando

a realizar mudanças significativas no currículo, no que se refere aos processos de construção dos saberes escolares, ao desenvolvimento da intersubjetividade dos educandos e à formação dos educadores. Nesse caminho, é importante desenvolver uma compreensão crítica do contexto tecnológico em que os próprios estudantes interagem com as mídias, uma vez que a ordem do consumo de tecnologias de comunicação e de informação condiciona as representações e os lugares sociais das crianças e dos jovens nas sociedades contemporâneas (FLEURI e FERREIRA, 2012). O trabalho pedagógico também pode se transformar significativamente ao se revitalizar as diferentes linguagens e ao se promover, mediante o uso de novas tecnologias, a produção colaborativa intercultural do conhecimento nas práticas escolares. A potencialização desta dimensão estética da educação torna-se um fator importante para se redefinir a tarefa de educar bem como reorientar os processos de formação dos professores e das professoras (COPPETE, 2010; 2012a; 2012b).

Decolonializar o viver

A decolonialização do viver demanda o entendimento e a valorização da relação holística tecida pelas cosmovisões dos povos ancestrais, ao mesmo tempo em que o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais e religiosas diferentes no contexto multicultural. A construção da democracia e da justiça social implica em formar cidadãos capazes de viverem solidariamente. Neste sentido, é importante desenvolver os princípios da tolerância, da reciprocidade e do civismo, para se lidar educativamente com os frequentes focos de tensão e de discriminação relacionados à diversidade cultural e religiosa (MILOT, 2012). O trabalho educativo com a diversidade religiosa no contexto escolar implica em considerar a complexidade antropológica e cultural do fenômeno religioso, do hibridismo da ambivalência das crenças, bem como a dimensão sócio-educacional da religião (XAVIER, 2003; GAUTHIER, 2010; MEINTEL, 2012; TRAMONTE, 2012).

O reconhecimento da complexidade do fenômeno religioso, como sistemas integrais de vida e de conhecimento, permite entender também a contribuição que as culturas dos povos ancestrais oferecem para a formulação de estratégias sócio-econômico-político-ambientais. Os estudos desenvolvidos indicam que os valores tradicionais de diferentes povos ancestrais são fontes de inspiração para promover práticas socioculturais alternativas e sustentáveis, que interferem incisivamente nos modos de vida ocidentais, apontando para o desenvolvimento de uma perspectiva ecopedagógica (GRIGOROV e FLEURI,

2012). Nesta direção, o trabalho pedagógico com os valores dos povos originários pode criar entre eles as bases objetivas de uma solidariedade política e sociocultural, assim como mudanças paradigmáticas que ensejem a desconstrução de subalternidades e a construção de formas dialógicas e solidárias de ser-sentir-pensar-agir, capazes de inspirar soluções aos graves impasses socioculturais e ambientais que enfrentam as sociedades globalizadas colonialmente (GASCHÉ SUESS, 2010; 2012a; 2012b; RAPHAELY e MARINOVA, 2012).

Interculturalidade, diversidade religiosa e construção da cidadania

A reconfiguração dos sentidos da estética nas relações interculturais e nas práticas educacionais demanda a requalificação do valor humano e das faculdades cognitivas que constituem o ser das pessoas, assim como da visão holística que funda o modo de viver dos povos ancestrais cultural e historicamente subalternizados.

Do ponto de vista do encontro entre cosmovisões religiosas, as relações interculturais podem apresentar uma dimensão profundamente dramática e socioculturalmente trágica. As diferenças religiosas ainda são muito frequentemente fontes de tensões, de incompreensão e de discriminação. Tal como Catherine Walsh (2012) nos alerta, a colonialidade, fundamentada numa concepção binária natureza/sociedade, desacredita a relação holística entre mundos biofísicos, humanos e espirituais tecida pelos povos ancestrais, minando sua coesão cultural e política, tornando-os vulneráveis à subalternização.

Assim, o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais diferentes no contexto multicultural se configura como um dos desafios fundamentais para a construção da democracia e da justiça social, uma vez que em todas as sociedades democráticas vêm crescendo a sensibilidade para com as liberdades de consciência e de religião. Seja qual for o contexto nacional, a educação deve lidar com os desafios relacionados à diversidade cultural e religiosa crescente a fim de formar cidadãos capazes de viverem solidariamente.

É nesta direção que contribuímos com o desenvolvimento da obra “Diversidade Religiosa e Direitos Humanos; conhecer, respeitar e conviver” (FLEURI *et al.*, 2013), publicada em parceria com o Ministério da Educação brasileiro. Esta obra coletiva representa um ensaio pioneiro para subsidiar as professoras e os professores da educação básica na compreensão crítica da diversidade religiosa e sua relação com a promoção dos direitos humanos no contexto social, político, educacional e religioso. Favorece o reconhecimento das alteridades e o respeito às histórias, identidades, memórias, crenças,

convicções e valores de diferentes grupos religiosos, bem como das pessoas sem religião, ateus e agnósticos, buscando desta forma contribuir para a eliminação de preconceitos que legitimam processos de exclusões e desigualdades.

Os estudos reunidos neste livro pressupõem que a diversidade cultural é um dos patrimônios da humanidade, uma vez que servem de referência para a construção das identidades pessoais e coletivas. Diversidade esta que se expressa de maneira muito intensa em nosso país, especialmente no campo religioso, onde convivem inúmeras crenças e tradições religiosas, assim como pessoas sem religião, ateus e agnósticos.

Entretanto, a presença da diversidade cultural religiosa, em face do complexo processo histórico de formação do povo brasileiro, exige atenção e esforços conjuntos no sentido de erradicar conflitos e relações de poder que buscam homogeneizar os diferentes anulando suas diferenças. Tal processo, muitas vezes, ocorre no próprio contexto escolar, por meio de práticas e tentativas de invisibilização, silenciamentos e discriminações relacionados às diferentes identidades e valores de caráter religioso e não religioso.

Assim, no contexto de uma proposta de educação para a cidadania, torna-se necessário promover o trabalho educacional com as diferentes religiões na escola, pautado – como enfatiza Micheline Milot (2005) – pelos princípios de tolerância, reciprocidade e civismo.

A tolerância significa mais do que “suportar”, à distância, que outras pessoas sejam livres de cultivar valores, ou participar de grupos culturais e religiosos diferentes dos nossos. A tolerância, num sentido epistemológico, supõe que, da mesma forma que consideramos nossas convicções válidas para orientar nossa vida, também consideremos válidos para outros grupos os valores religiosos e morais diferentes por eles assumidos, não cabendo a nós julgar sua legitimidade a partir de nosso ponto de vista, como se este fosse universal. A aprendizagem da tolerância é lenta e progressiva, podendo ser desenvolvida com duplo objetivo: conhecimento das diferentes opções de vida para despertar o respeito ao outro como igual em dignidade. Trata-se não apenas de saber que o outro tem convicções diferentes das nossas, para apenas alimentar nossa cultura geral, mas de desenvolver uma atitude respeitosa em relação a ele, que lhe permita de se sentir aceito em sua identidade. Trata-se também de aprender a viver sem se sentir ameaçado em nossa própria identidade por essa diferença.

A *reciprocidade* é uma competência social mais difícil de se desenvolver do que a de respeito para com o outro, mas se inscreve na mesma perspectiva de educação democrática. Nesse sentido, a escola pode buscar desenvolver nas crianças pertencentes a religiões diferentes uma disposição a reconhecer

ou atribuir ao outro aquilo que deseja que seja reconhecido ou atribuído a si mesma. Esta atitude a ser formada, sem exercer uma violência moral, tanto junto a crianças vindas de contextos religiosos fundamentalistas, quanto a crianças que partilham de convicções ateias, nas suas relações com colegas de outras convicções. Como a reciprocidade é uma atitude que não pode ser imposta normativamente, a sua formação supõe um processo educacional na perspectiva democrática. A natureza das convicções morais e religiosas, mesmo concebidas como absolutas, não é necessariamente um entrave à participação e à deliberação democrática. Entretanto, se a convicção é absoluta, a maneira de expressá-la no contexto público deveria responder às exigências de respeito em relação àqueles que não a compartilham.

A *civilidade*, ou o civismo, refere-se à atitude do cidadão na vida pública. Não se trata de um ideal normativo, mas de uma modalidade do “viver juntos” que possibilita realizar adequadamente o respeito e a reciprocidade entre as pessoas. O respeito e a reciprocidade, por sua vez, supõem duas atitudes que podem parecer problemáticas para certos grupos religiosos fundamentalistas: uma capacidade de *reflexão* e uma certa *moderação* na expressão pública de suas convicções.

A *reflexão*, em sentido literal, se refere à capacidade de retorno do pensamento sobre si mesmo. Supõe uma atitude de distanciamento das próprias convicções e crenças. Isto não significa uma negação dos valores morais e religiosos, nem o desenraizamento da criança em relação à sua comunidade religiosa. É normal que uma criança esteja em contato com as crenças vividas por sua família, ou na comunidade religiosa que frequenta. Mas a escola tem uma missão diferente, embora complementar, da família e das organizações religiosas.

A escola pública obrigatória não tem como missão reproduzir os particularismos identitários, e a aprendizagem não pode se realizar conforme o modo de auto-interpretação, tal como é geralmente o caso na família e nos grupos religiosos. Na escola espera-se que a criança possa desenvolver uma capacidade de distanciamento das próprias afirmações de fé, simplesmente tomando consciência de que estas afirmações fazem sentido para ela e para as pessoas de sua comunidade, e de que crianças pertencentes a outras comunidades podem viver segundo crenças diferentes. Sem desenvolver esta capacidade de distanciamento, é impossível compreender como diferentes afirmações “absolutas” podem ser igualmente “justas” e “válidas” para outros. Esta capacidade de distanciamento introduz um sentimento de relatividade das opções morais e religiosas. Mas relatividade não significa relativismo. Se

o relativismo tende a nivelar as preferências morais como equivalentes em si, o sentimento de relatividade leva simplesmente a pessoa a reconhecer que as convicções são sempre válidas a partir de um ponto de vista particular de uma determinada comunidade.

A segunda atitude “cívica” é a *moderação* na manifestação pública da própria identidade e das próprias convicções. A moderação não significa dissimular a identidade religiosa, mas modulá-la de maneira a não entrar as relações de respeito e de diálogo com os outros. A moderação significa que certas afirmações específicas e “exclusivas” de um determinado contexto familiar ou comunitário podem ser manifestadas abertamente seguindo um “código de vida pública” de modo que não se tornem fatores de discriminação ou de tratamento desigual entre as pessoas com diferentes convicções, mas favoreçam relações recíprocas de colaboração respeitosa.

A moderação deve fazer parte já desde a educação infantil com o objetivo de se cultivar o respeito mútuo, de modo que cada pessoa possa viver segundo suas próprias convicções e, ao mesmo tempo, reconhecer que deve respeitar certos limites de expressão ao interagir com outros. Em suma, desde que na escola seja assegurada à criança o respeito à sua própria identidade como legítima, e que a aprendizagem lhe ofereça instrumentos para desenvolver habilidades de flexibilidade, a moderação não será sentida como negação de si mesma, mas como uma maneira de ser na relação com outros que aderem a convicções diferentes das suas.

É importante que o processo de aprendizagem escolar incorpore os objetivos de se promover a tolerância, a reciprocidade e o civismo, porque a maior parte dos conflitos, das atitudes discriminatórias e antidemocráticas nascem da incapacidade de se realizar estas três exigências da vida em sociedades pluralistas. Tanto a perspectiva de ensino confessional, que enfatiza uma visão religiosa exclusiva e autorreferencial, quanto a perspectiva laicista rígida, que exclui qualquer reconhecimento de crenças religiosas por generalizá-las como alienantes e autoritárias, não favorecem o desenvolvimento das atitudes de tolerância, reciprocidade e civilidade nas relações entre grupos culturais e religiosos diferentes.

Considerações finais

Hoje, no Brasil, vêm se consolidando propostas que visam desenvolver uma nova perspectiva de trabalho educativo na escola pública, que favoreça a formação de respeito, reciprocidade, convivência democrática entre pessoas e grupos que assumem convicções religiosas diferentes.

Nessa direção, a concepção epistemológica e a proposta pedagógica de Paulo Freire têm sido uma das mais importantes referências para educadores desenvolverem o diálogo crítico e criativo na prática educacional, respeitando e empoderando os diferentes referenciais culturais e religiosos dos educandos.

Paulo Freire é conhecido não apenas por assumir criticamente sua opção religiosa (JARDILINO, 2007), mas, sobretudo por ter formulado uma perspectiva educacional que traz mudanças fundamentais, do ponto de vista epistemológico e pedagógico, para a prática educacional e, conseqüentemente, para o trabalho educativo com a diversidade de culturas religiosas que atravessa os contextos educacionais.

Para Freire (1987), uma das necessidades inerentes a toda prática educativa é a de se desenvolver uma relação dialógica que mobilize os estudantes a problematizar constantemente, a partir das suas experiências, a situação em que vivem, assim como o conhecimento a ser apropriado e elaborado. Desse modo, no processo educacional explicitam-se os desafios que a realidade apresenta, reclamando dos sujeitos desse processo a ação-reflexão no sentido de buscar soluções. Nesse sentido, *a educação dialógica e crítica se processa como diálogo centrado em problemas da realidade.*

Nessa perspectiva de formação para a cidadania, os educadores são interpelados a estabelecer uma relação de diálogo problematizador de modo a superar os dispositivos disciplinares no espaço escolar. É possível, assim, que venham a descobrir como trabalhar no cotidiano da escola temas geradores de um significativo processo educativo, inclusive, no campo do diálogo crítico e criativo entre as culturas religiosas.

Referências

ACORDI, L. O. Comunicação e transmissão: reflexões sobre o tema da tradição na capoeira. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 319-334, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.

ALMEIDA, L. G. de. O lugar das culturas populares no mundo globalizado. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 91-102, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

ARSHAD-AYAZ, A. Multiculturalismo transnacional: um modelo para a compreensão da diversidade. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 53-60, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

AYAZ NASEEM, M. Perspectivas conceituais sobre o multiculturalismo e a educação multicultural: uma investigação do campo. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 23-36, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

AZIBEIRO, N. E. Desconstrução de subalternidades e mudanças paradigmáticas. **Revista Pedagógica**. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 143-176, jan./jun.2012. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>

BARCELOS, V.; MADERS, S. Habitantes de Pindorama – de nativos a estrangeiros. **Revista Pedagógica**. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 119-142, jan./jun.2012. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>

CALDERONI, V. A. M. de O; NASCIMENTO, A. C. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 303-318, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

CARR, P. R.; THÉSÉE, G. Lo intercultural, el ambiente y la democracia: buscando la justicia social y la justicia ecológica. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 75-90, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

CIMA, R. Redesenhar os mapas do encontro: trabalho de cuidado com os migrantes. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 103-114, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

COPPETE, M. C. Estética e docência: uma abordagem rizomática. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.1, p. 119-142, jan./jun.2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>

_____ ; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 231-262, jan./jun.2012a. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>

_____ ; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. A educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação: uma questão de direitos humanos. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 281-302, jan./dez.2012b. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

CORTE REAL, M. P. Do multiculturalismo à interculturalidade na investigação das relações de saber e poder no campo cultural da capoeira. **Revista Pedagógica**. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 263-284, jan./jun.2012. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>

CORTESÃO, L. Educação e exclusões: na tensão entre a cumplicidade e o embargo. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 171-184, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

DÍAZ, R.; VILLARREAL, J. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 189-210, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>

ESQUIT, E. Nociones Kaqchikel sobre la opresión y la lucha política en Guatemala, siglo XX. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 252-266, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.

FLEURI, R. M. (org.). Educação Intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

_____ (org.). **Sustentabilidade**: desafios para a educação científica e Tecnológica. Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: Inep, v. 27, n. 91, 208p., jan./jun.2014.

_____ ; OLIVEIRA, Lilian Blank de; HARDT, Lúcia Schneider; CECCHETTI, Elcio; KOCH, Simone Riske (orgs). **Diversidade religiosa e direitos humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau : Edifurb, 2013.

_____ ; FERREIRA, Viviane Lima. Desafios à inclusão digital para a escola latino-americana. **Revista Pedagógica**. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 303-332, jan./jun.2012. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASCHÉ SUESS, J. La ignorancia reina, la estupidez domina y la conchudez aprovecha. Engorde neo-liberal y dieta bosquesina. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 279-305, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.

_____. ¿Qué valores sociales bosquesinos enseñar en las escuelas de la Amazonia Rural? **Revista Pedagógica**. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 49-86, jan./jun.2012a. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>

_____. “Dietar”: un valor social bosquesino para remediar a las “seducciones” de diversión en la ciudad y del dinero en la sociedad bosquesina. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 423-432, jan./dez.2012b. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

GAUTHIER, J. Problematizando uma hibridização: significação e ressignificação do uso da Ayahuasca, ou: quem está colonizando quem? **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.1, p. 189-218, jan./jun.2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>

GRIGOROV, S. K.; FLEURI, R. M. Ecopedagogy: educating for a new eco-social intercultural perspective. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 433-454, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

GUIMARÃES, L. B.; WORTMAN, M.L. Passando a limpo a Amazônia através da literatura de viagem: ensinando modos de ver. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 306-318, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.

GUZMÁN, B. R. Interculturalidade em questão: análise crítica a partir do caso da Educação Intercultural Bilíngue no Chile. **Revista Pedagógica**. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 87-118, jan./jun.2012. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>

JARDILINO, J. R. L. Educação e religião: leitura teológica da pedagogia de Paulo Freire na América Latina. **Revista Nures**, a. 3, n. 6, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.pucsp.br/nures/revista6/nures6_jose_jardilino.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2012.

KALUBI, J-C.; CHATENOU, C. O poder dos pais: orientação sobre as estratégias de comunhão dos saberes de pais de crianças com transtorno do espectro autístico. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 201-216, jan./dez.2012. Disponível: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

MARCON, T. Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.1, p. 97-118, jan./jun.2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>

MARÍN, J. Perú: Estado-Nación y sociedad multicultural. Perspectiva actual. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.2, p. 287-322, jul./dez. 2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/60>

McANDREW, M.; BORRI-ANADON, C.; LAROCHELLE-AUDET, J.; POTVIN, M. A formação inicial do profissional escolar sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística nas universidades quebequenses: um primeiro balanço. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 37-52, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

MEINTEL, D. Catholicism as living memory in a montreal spiritualist congregation. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 369-388, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

MIGNOLO, W. **Histórias locais, Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MILOT, M. Tolérance, réciprocité et civisme: les exigences des sociétés pluralistes. In: OUELLET, F. (dir.). **Quelle formation pour l'éducation à la religion?** Québec: Presses de l'Université Laval, 2005. p. 11-32.

MILOT, M. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 355-368, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

OLIVEIRA, L.B.; CECCHETTI, E.; CEZARO, R. A. De; RISKE-KOCH, S. **Culturas e diversidade na América Latina: Pesquisas e Perspectivas pedagógicas**. Blumenu: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

ORÇO, L.C.; FLEURI, R.M. O processo educativo: cultura e identidade indígenas. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 335-347, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.

POTVIN, M. A educação inclusiva e antidiscriminatória: fundamentos e perspectivas. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 185-200, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina, In: Castro-Gómez, S. *et al.* **Pensar (en) los intersticios**. Bogotá: CEJA, 1999, p. 99-109.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. pp.227-278. In: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf> acessado em 31 de março de 2009.

RAPHAELY, T.; MARINOVA, D. Flexitarianism: traditional diets as social innovation for sustainability. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 403-422, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCHERER-WARREN, I. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SEÁRA, E. C. R. Movimento em diálogo: técnicas corporais dos Guarani da aldeia de M'Biguaçu. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 319-334, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

SIERRA, Z.; SINIGUÍ, S.; HENAO, A. Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad - experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.1, p. 219-252, jan./jun.2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos?** Petrópolis: Vozes, 1998.

TRAMONTE, C. Estratégias interculturais no cenário brasileiro: a festa como educação para a paz. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 240-251, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.

_____. Processos educativos interculturais na “família de santo”: pais e filhos nas religiões afro-brasileiras. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 389-402, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

WEBER, C. **Tornar-se professora Xokleng/Laklãno**: escolarização, Ensino Superior e identidade étnica. Florianópolis, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina

_____. Escolarização, ensino superior e identidade étnica: a experiência das professoras Xokleng/Laklãno. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.1, p. 253-274, jan./jun.2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>

XAVIER, M. R. S. **Educação e religião**: os entrelugares da educação de adultos na ação educativa da PEACE. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri.

_____. Comunicação, atuação e formação docentes no contexto da educação de jovens e adultos. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 135-156, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>





Capítulo II

DE LA INTRO(MISIÓN) A LA EDUCACIÓN: descolonizar para educar

José Mario Méndez Méndez

Introducción

Este trabajo tiene como contexto y punto de partida la experiencia de la Educación Religiosa en Costa Rica: una experiencia que, en su singularidad, posee muchos elementos comunes con la realidad vivida en otros contextos latinoamericanos.

En Costa Rica, como en otros países, las instituciones educativas han sido espacios marcados por modelos pedagógicos etnocéntricos y monoculturales que dificultan el reconocimiento de la diversidad cultural.

A esa tradición monocultural de la escuela no escapa la Educación Religiosa costarricense, la cual ha sido puesta mayoritariamente al servicio de la transmisión de valores vinculados a una sola tradición religiosa. Aunque en el período posterior al Concilio Vaticano II la Educación Religiosa en la escuela pública costarricense ha hecho esfuerzos importantes por abandonar su carácter doctrinal, mantiene aún un sustrato teológico cristiano-católico que le ha impedido generar procesos educativos orientados al reconocimiento y valoración de la diversidad de expresiones religiosas y de espiritualidades.

Si tuviéramos que redactar un título para la historia de la Educación Religiosa en Costa Rica, podríamos enunciarlo así: “la persistente intro(misión) de la Iglesia en los procesos educativos escolares”. La “misión” como causa-motivación de la Iglesia para vigilar y controlar la Educación Religiosa en los centros educativos públicos, ha generado dinámicas excluyentes, endoculturales e incapaces de educar para la convivencia en la diversidad.

Los currículos pueden ser entendidos como “territorios” (ARROYO, 2011) y como tales son espacios de luchas y conquistas, de ocupación, de cooptación, de control y vigilancia, de emancipaciones y resistencias. Eso es particularmente evidente en el campo de la Educación Religiosa. En Costa Rica ninguna otra

disciplina escolar ha sido objeto de tantas luchas y “ocupaciones” expresadas, por ejemplo en la derogación del Concordato con el Estado de la Ciudad del Vaticano y la posterior organización política partidista con el fin de restaurar la Educación Religiosa (finales del siglo XIX y principios del XX); la condena al Estado costarricense por parte del Comité de Derechos Humanos de la ONU (1994), la declaración de inconstitucionalidad de la Missio Canónica como requisito para el ejercicio de la docencia (2010), etc.

Estas luchas han tenido lugar porque los espacios educativos siempre han sido reconocidos por su capacidad para construir subjetividades acordes a los intereses de los grupos dominantes; pero también porque en ellos y en tornos a ellos es posible generar dinámicas de resistencia y transformación.

En estas páginas se busca revisar la historia de la Educación Religiosa en Costa Rica tomando en consideración el contexto multicultural y multirreligioso en que se desarrollaron los procesos educativos, así como las luchas de poder que se han dado en torno a los currículos de esta área del saber. No es este un abordaje neutral - difícil de por sí en todo trabajo de carácter histórico - sino construido desde la convicción de que la diversidad cultural y religiosa de Costa Rica demanda procesos educativos inclusivos en los que todas las personas - independientemente de sus creencias, convicciones y experiencias religiosas - se sientan “en casa”.

Con el nombre de este trabajo *De la intro(misión) a la educación*, se quiere resaltar el dato más relevante de la historia de la Educación Religiosa costarricense: la existencia permanente de una **misión** - ya sea en su modalidad oficial (missio canónica) o bien como cultura misionera que introduce en las aulas el accionar eclesial - ha producido luchas y resistencias. Pero con ese título también se quiere provocar la búsqueda de alternativas pedagógicas orientadas a repensar la Educación Religiosa a partir del contextos multicultural en que nos educamos.

La educación como misión: el modelo colonizador

La “misión” - entendida como motivación, como excusa para la intervención e incluso como paradigma epistemológico - ha sido una constante en la Educación Religiosa costarricense. Ella atraviesa la formación docente, las intervenciones educativas, los contenidos, las instituciones. Las personas educadoras se han autocomprendido prioritariamente como misioneras, como enviadas. Sus intervenciones educativas guardan relación con una Iglesia desde la cual se sienten enviadas y a las cual deben fidelidad.

Educación para colonizar

La educación fue una herramienta fundamental del proceso de colonización y cristianización de los habitantes de Abya Yala. Fue pieza indispensable de un proceso de suplantación cultural que incluía la negación – y hasta la persecución y destrucción – de lo diverso, de lo no europeo y de lo no cristiano.

Los misioneros fueron, durante el período colonial, agentes de cristianización y castellanización. La imposición de la lengua castellana y la enseñanza de la doctrina cristiana fueron - por eso mismo - eficientes vehículos de colonización y de transposición cultural. A pesar de las buenas intenciones de los misioneros - y quizá también gracias a esas buenas intenciones -, la educación fue parte del despliegue del poder colonial sobre los pueblos conquistados y formó parte de las dinámicas impulsadas desde la lógica de dominación colonial. Estaba orientada a la conformación de sujetos sometidos, dóciles y útiles.

Desde la segunda mitad del siglo XVI los frailes franciscanos catequizaron Cartago, y otras regiones de Costa Rica. Según Paulino González (1989), la educación franciscana incluía, además de la doctrina cristiana y la enseñanza de la lengua castellana, el aprendizaje de algunos oficios para las mujeres (tejer, cocinar y servir al estilo occidental) así como cuestiones relacionadas con moral cristiana, especialmente con la conducta sexual.

El primer maestro que enseñó a los colonos, desde 1594, fue el presbítero Diego Aguilar, quien estableció una escuela elemental y la dirigió por más de cuarenta años. A partir de esa época hubo escuelas de primeras letras en varios lugares de Costa Rica, pero fueron escasas y de corta duración.

Hacia finales del siglo XVIII la Corona Española emitió el Plan General de Instrucción Pública. Juan Rafael Quesada (2010) recuerda que ese plan contemplaba la obligación de que los maestros de primera letras contaran con la aprobación de la doctrina cristiana. También debían presentar tres testigos que dieran fe de su domicilio, de sus costumbres y de la limpieza de sangre. Esa fue la reglamentación en la que se enmarcó la educación costarricense durante el resto del período colonia.

Prolongación del modelo educativo colonial: 1821-1840

En Costa Rica, durante las décadas posteriores a la independencia (1821), es decir, durante el período del nacimiento del Estado Nacional, subsistieron los patrones económicos, sociales y culturales de la colonia. Los avances y transformaciones en materia educativa fueron escasos: educación elemental o primaria, con muy reducida cobertura. La educación seguía siendo confesional y

la mayor parte de los maestros eran sacerdotes. Estaba fundamentalmente bajo el control de las municipalidades y de la Iglesia, instituciones que, según Palacios (2008), se encargaron de dar continuidad al discurso educativo colonial.

En esas décadas, el Estado comenzó a buscar la separación entre su esfera de acción y la actividad de la Iglesia. Logró instaurar en los centros educativos los primeros fundamentos del discurso sobre lo cívico, de tal manera que las escuelas comenzaron a ser vistas como espacios para la conformación de la identidad nacional, y no sólo como lugares para trasmisión de la doctrina cristiana. Sin embargo, la Iglesia seguía siendo el instrumento fundamental de socialización, en torno a los valores de la clase dirigente.

En 1843, la Casa de Enseñanza de Santo Tomás pasó a ser universidad. Sin embargo, no pudo ser puesta al servicio de los ideales liberales, pues fue declarada “pontificia” con base en el Concordato firmado entre Costa Rica y la Santa Sede en 1852. Según Palacios (2008), gracias a esa condición de “universidad pontificia”, las autoridades eclesiásticas podían escoger a todos los profesores de la Facultad de Teología, pero además tenían potestad para sugerir los nombres de los profesores de otras cátedras y vigilar para que su acción estuviera de acuerdo con los principios de la fe y la moral cristianas. Con el Concordato se oficializó en Costa Rica la injerencia de la institución eclesiástica en materia educativa, pues garantizó a la Iglesia el control sobre los contenidos de la enseñanza en todos los niveles (primaria, secundaria y universitaria).

El peso de lo religioso seguía siendo evidente en las décadas de los 60 y 70. Por ejemplo, según Astrid Fischel (citada por MOLINA 2007-2008, p. 169-170) en el Reglamento de Instrucción Primaria de 1869, se establecía que:

El primero de los deberes del maestro, será la enseñanza moral y religiosa, fundamento de la instrucción primaria: a esta enseñanza deberá atender de preferencia por medio de oraciones y ejercicios piadosos... En el templo, a donde concurrirá con sus discípulos, les dará ejemplo de recogimiento y devoción.

El control del Estado sobre la educación comenzó a crecer en la década de los sesenta. A partir de 1860 se comienzan a establecer los colegios primarios y secundarios; estos serían los precursores de la educación secundaria costarricense. Según Palacios (2008) fue precisamente en los colegios de secundaria donde los liberales empezaron a desafiar más decididamente el monopolio ideológico de las autoridades eclesiásticas.

Sin embargo, la Iglesia logró instaurar la Educación Religiosa en algunos centros de educación secundaria, sobre todo en aquellos que eran dirigidos por religiosas y religiosos.

Reforma liberal: la iglesia sale y vuelve a entrar

Durante este período se desarrollan las mayores batallas relacionadas con la educación religiosa en las escuelas y colegios de Costa Rica.

En la década de 1880, la Iglesia seguía teniendo el control de la Educación Religiosa. Sin embargo, a partir de los años 1884-1886 se da una ruptura en el campo educativo y cultural entre la iglesia Católica y el Estado. El Concordato fue derogado el 28 de julio de 1884. De esa manera se pudo comenzar a dar un carácter laico a la educación, impregnándola de los principios liberales positivistas, y vinculando más estrechamente los contenidos educativos a las necesidades productivas del país.

Con la Ley General de Educación Común, de 1886, las materias de Religión y de Historia Sagrada fueron sustituidas por cursos de Geografía Universal e Historia de Costa Rica. Además, se implementaron otros cursos como Gimnástica, Moral, Educación Cívica, Ejercicio y Evoluciones Militares.

Ivan Molina describe así las consecuencias de esta reforma educativa: “el nuevo sistema educativo no sólo desafió el predominio cultural de la Iglesia Católica, sino las creencias y visiones del mundo de la mayoría de la población” (MOLINA, 2014, p. 66).

Sin embargo, debido a presiones eclesíásticas y políticas, entre los años 1890 y 1893 la enseñanza religiosa es parcialmente restablecida. El historiador Edgar Solano (2010), analizando la participación activa del clero en las luchas electorales de 1889 y 1894, explica que uno de los objetivos de tal lucha fue restituir la enseñanza religiosa en todos los centros educativos costeados por el Estado, y comenta:

El empeño de la clerecía por la pronta restitución de la enseñanza religiosa en los centros costeados por el Estado no era antojadiza, ya que desde el periodo colonial la presencia de dicha institución en la educación fue constante. Así durante la colonia, la Iglesia Católica se encargó de ejercer el control directo de las ideas, la cultura y por consiguiente de la educación (SOLANO, 2010, p. 18).

Si bien la Educación Religiosa no desaparece, a partir de la reforma liberal, ella formó parte de una propuesta educativa secular, orientada al progreso, y más en consonancia con las demandas productivas del país.

La iglesia en las aulas, otra vez: 1940

El primer quinquenio de los años 40 marca el inicio de una nueva etapa para la Educación Religiosa en la escuela primaria de Costa Rica. Esta novedad

es consecuencia de arreglos entre el poder político y el poder religioso, y está asociada a acontecimientos electorales, a alianzas entre el gobierno y el Partido Vanguardia Popular y a reformas sociales muy importantes para el país.

Sobre lo acontecido, Molina y Palmer (2005, p. 7) comentan que:

La alianza de calderonistas y comunistas fue bendecida por el arzobispo de San José, Víctor Manuel Sanabria, un católico reformista: la Iglesia tenía motivos para estar satisfecha con el gobierno, que había aprobado diversas medidas que la beneficiaban, en cuenta el restablecimiento de la educación religiosa en las escuelas en 1940.

Efectivamente, el apoyo de la jerarquía católica a la gestión del presidente Rafael Ángel Calderón, fue correspondido: no sólo se aprobó la Enseñanza de la Religión en las escuelas del país, sino que más tarde el presidente propuso la derogación de las leyes del 22 de julio de 1884 y del 4 de junio de 1894, que prohibían las órdenes monásticas.

En 1963, mediante el decreto ejecutivo N° 3 del 7 de febrero, se establece una lección por semana para la Educación Religiosa en la educación media.

Los programas elaborados y utilizados a partir de 1940 nos muestra muy bien el carácter de “territorio conquistado” que caracteriza a la Educación Religiosa Costarricense, pues han sido elaborados, por diferentes instancias de la Iglesia Católica. Bolaños y Madrigal (1992) nos ayudan a comprender que, aunque hoy nos parezca extraño, fue en los congresos catequísticos donde por varias décadas se tomaron las decisiones relacionadas con los programas de Educación Religiosa.

Nuevo contexto: 1975-2010

El período comprendido entre los años 1975 y 2010 está marcado por varios acontecimientos o procesos que impactaron y siguen impactando a la Educación Religiosa costarricense:

En 1975 fue establecida la Missio Canónica como requisito de idoneidad para el personal dedicado a la Educación Religiosa en los centros educativos públicos de Costa Rica. A partir de ese año, el Art. 34 del Reglamento de la Carrera Docente establece, en su párrafo segundo, que “para la selección del personal dedicado a la educación religiosa, será requisito indispensable la autorización previa que extenderá la Conferencia Episcopal Nacional”.

En segundo lugar, ese es el período en el que surgen nuevas propuestas de Educación Religiosa que buscan acoger, reconocer y visibilizar la diversidad religiosa del país. Estas propuestas alternativas son promovidas sobre todo por la

Universidad Nacional a través de su Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión. Esta misma Universidad emprendió desde los años 90 una tenaz lucha orientada a que la Sala Constitucional declarara inconstitucional el requisito de la Missio Canónica, por considerar que violaba derechos humanos fundamentales.

En el año 1994, el Comité de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se pronunció acerca de las violaciones a la libertad de enseñanza en Costa Rica y realizó severas prevenciones al Estado costarricense. Este Comité llamó la atención al Estado para que

adopte medidas para asegurar que no haya discriminación en el ejercicio del derecho de la Educación Religiosa, particularmente con respecto al acceso a las enseñanzas religiosas distintas del catolicismo. Las prácticas actuales que someten la selección de instructores religiosos a la autorización de la Conferencia Episcopal nacional no están de conformidad con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

La conmemoración de los 500 años del violento encuentro de las culturas europeas e indoamericanas, y las reflexiones hechas desde diferentes áreas del saber durante los años que precedieron y siguieron a 1992, contribuyeron a que en toda Latinoamérica se tomara mayor conciencia acerca de la diversidad cultural y religiosa que nos conforma.

Durante este período, además, se reconfigura velozmente el mapa religioso de Costa Rica. Crece la movilidad religiosa de las personas y crece sobre todo el número de personas que decide mantener o cambiar sus creencias pero sin adhesión a instituciones religiosas. Este es también el periodo en el que más personas deciden apoyar iniciativas orientadas a hacer de Costa Rica un Estado laico.

La Missio Canónica era otorgada casi exclusivamente a personas que habían egresado o estaban matriculadas en la Universidad Católica, lo cual redujo significativa el aporte que ofrecían las otras instituciones formadoras.

La Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, por su parte, participó activamente en la lucha legal que se realizó con el fin de que fuera declarada inconstitucional la normativa que exigía el otorgamiento de la Missio Canónica como requisito para el ejercicio de la docencia. Esto hizo que otras instituciones relacionadas con la Educación Religiosa la percibieran como un problema.

En los diversos planes de estudio elaborados desde 1975, la iglesia Católica ha hecho esfuerzos por reducir el carácter confesional de la Educación Religiosa y por adecuar los contenidos a las políticas educativas del momento; sin embargo, el sustrato de la propuesta sigue siendo la teología cristiana-católica (excluyendo por cierto, los aportes de las teologías latinoamericanas de la liberación). La eclesiología del Concilio Vaticano II, de la *Evangelii Nuntiandi*,

y la doctrina social de la iglesia católica, atraviesan los programas. Los planes de estudio muestran una fuerte dimensión moralista y poca voluntad de reconocimiento de la diversidad religiosa del país.

La educación religiosa siguió teniendo “razones eclesiales” estrechamente vinculadas a la evangelización y al proyecto de “nueva evangelización” que promovió el Papa Juan Pablo II. Los mismos programas vigentes hasta el 2015 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2004, p. 6) afirman que “desde la perspectiva eclesial, se justifica la presencia y el quehacer de la Educación Religiosa en el Sistema Educativo Costarricense, de su naturaleza y de sus propósitos, como respuesta a la Nueva Evangelización”.

La Educación Religiosa a partir del 2010: nuevos desafíos

La Educación Religiosa tienen hoy nuevos desafíos que provienen del Voto de la Sala Constitucional, la cual declara inconstitucional la exigencia de la Missio Canónica como requisito para el ejercicio de la docencia. Otros desafíos provienen de los cambios en las creencias religiosas a los que asistimos, y del modelo que ha prevalecido históricamente.

El declaratoria de inconstitucionalidad fue vista como una amenaza por la iglesia Católica debido a que significó para ella la pérdida del control sobre el nombramiento de las personas educadoras. La Educación Religiosa siguió siendo considerada como una concesión del Estado a la Iglesia costarricense y como una oportunidad para transmitir la fe. Esta resistencia sigue siendo un obstáculo para la promoción de procesos educativos más inclusivos.

A las exigencias del Voto de la Sala Constitucional, hay que sumar los desafíos que se desprenden del nuevo escenario religioso de Costa Rica. En este país, lo religioso no es un asunto del pasado. Jalil Bárcena (2005, p. 13) afirmaba que asistimos a “la inesperada perdurabilidad de lo religioso”. Hay que advertir, sin embargo, que ese adjetivo - “inesperada”- puede ser aplicado sobre todo en las sociedades “post-industriales” donde lo esperado era que el desarrollo de la ciencia y la tecnología hicieran menos necesaria la religión. En los países Centroamericanos no estamos presenciado una revancha de los dioses y las diosas, ni su retorno, pues nunca se fueron (con excepción de las divinidades “expulsadas” o escondidas en el marco del proceso colonizador). Más bien asistimos a un reconocimiento de nuestro plural Panteón, como consecuencia de la aceptación y reconocimiento de nuestra diversidad cultural y religiosa.

Es cierto que lo religioso está siendo desplazado del lugar central que ocupaba en otras épocas, y se está reubicado en la periferia. Pero la religión se está reinventando gracias a esa condición periférica que la pone al descubierto

de las instituciones y su normatividades. Precisamente, porque es reinventada sigue teniendo incidencia en las personas y grupos que las reinventan.

Según la investigación realizada por la Universidad Nacional entre el 2013 y 2014, y coordinada por Laura Fuentes, en Costa Rica la religión es cada vez más una experiencia que se ajusta o adecua según el criterio o elección de las personas. Esta flexibilidad implica necesariamente un debilitamiento en el vínculo con las instituciones religiosas. Son cada vez más las personas que deciden vivir sus espiritualidades y emprender sus búsquedas de sentido sin contar con las instituciones religiosas.

En las aulas, esa diversidad religiosa aparece como un desafío, no como un problema. Es más una oportunidad para aprender conviviendo, que una dificultad para los procesos educativos que se promueven.

De la (su)misión a la dimisión: para repensar la Educación Religiosa

En esta segunda parte se busca provocar la reflexión y el diálogo sobre la urgencia de cuestionar y repensar el carácter misionero-evangelizador que se atribuyen a la persona educadora y a los procesos educativos en el campo de la Educación Religiosa. Este ejercicio de cuestionar y repensar es exigido por los contextos en que nos educamos, caracterizados por la diversidad cultural y religiosa. Pero es exigido también por la naturaleza misma de educación, que no puede ser identificada con procesos de colonización religiosa.

La “vocación” como missio

El perfil vocacional-misionero es el que ha prevalecido cuando se ha descrito el rol de la persona docente en la Educación Religiosa costarricense. Esa prevalencia es consecuencia, entre otras cosas, de haber comprendido la Educación Religiosa como una concesión del Estado costarricense a la Iglesia católica, así como de la utilización durante siglos de los centros educativos como espacios para el desarrollo de procesos pastorales.

La vinculación estrecha entre escuela y evangelización está en el origen mismo de las escuelas y colegios, los cuales surgieron bajo el patrocinio de las iglesias en la Europa del siglo XVI. Roberto González (2010, p. 106) explica que:

a modo de un ensamblaje de poder-saber y subjetivación, la escuela es un dispositivo, o si se quiere una maquinaria construida con piezas heterogéneas pero que a mediados del siglo XIX ya se encuentra más o menos formada y a principios del siglo XX ya se vuelve obligatoria, laica y gratuita, bajo el control del Estado.

Una de esas piezas heterogéneas que conformaron las escuelas y colegios, tal y como los conocemos hoy, es la práctica de la pastoral cristiana. Según González (2010, p. 109),

[...] en Europa occidental, el Estado administrativo pidió prestados esos medios a la pastoral cristiana. De hecho, debajo de las banderas de la reforma y de la contrarreforma, las iglesias habían comenzado a desarrollar sus propios sistemas escolares, independientemente del Estado [...].

Otras piezas de ese ensamblaje, según el mismo González, fueron: la definición de un estatuto de la infancia, la constitución del cuerpo de especialistas que atienden a la infancia, las técnicas disciplinarias que producen los espacios cerrados, la gubernamentalización del Estado (el gobierno concebido como administración óptima de un territorio y su población) y la estatización del dispositivo escolar.

En Costa Rica, la Educación Religiosa en los centros educativos públicos ha conservado los rasgos pastorales-eclesiales de los orígenes de la escuela occidental. Por eso suele comprender a la personas educadora como misionera.

Una de las categorías con las que se ha expresado el carácter misionero-pastoral de la Educación Religiosa es “vocación”. En una investigación sobre *El desarrollo vocacional del docente de Educación Religiosa generado durante su formación en la Universidad Católica de Costa Rica*, Ana Lidi Castro y sus compañeras investigadoras (2011, p. 55) advierten que:

en lo que concierne al docente de educación religiosa el desarrollo vocacional es considerado como fundamental porque permite a este profesional trascender de lo laboral hacia un aspecto relacionado con un hecho trascendental, reconocer el llamado de Dios para anunciar la Buena Nueva. La vocación por lo tanto, es medular en todo el ser y quehacer del docente de ERE como discípulo de Cristo, cuya misión principal es llevar la Buena nueva de la salvación a sus hermanos.

Las autoras de ese trabajo identifican reiteradamente “vocación” con “un proyecto de vida cuyo centro y razón sea realizarse plenamente como persona y como profesional al servicio de la evangelización” (CASTRO *et al.*, 2011, p. 55).

En esa forma de comprender la vocación encontramos varios elementos problemáticos: quien educa es anunciante de un mensaje que salva, es misionero y es discípulo de Cristo. Esa descripción excluye tajantemente de la “vocación” docente a quienes no profesan la fe cristiana y a quienes no se autocomprenden como personas evangelizadoras-apóstoles-misioneras. Deja

fuera a las personas que renuncian a entender su labor educativa como acción pastoral, a comprenderse a sí mismas como portadoras de mensajes salvadores y a considerar al estudiantado como necesitado de salvación.

La vocación así entendida también excluye a las personas que, en su condición de estudiantes, no quieren ser evangelizadas, no aspiran al tipo de salvación que se anuncia, se resisten a ser objeto de misión o rechazan la participación en procesos que consideran homogenizantes.

La noción “vocación” se vuelve más problemática aún cuando la “misión” tiene que ver con la Iglesia. Quienes se preparan para ser docentes de Educación Religiosa en la Universidad Católica piden a las autoridades universitarias y al personal docente, según la investigación recién citada, que “den importancia a la vocación y a su fortalecimiento, dada su influencia en la calidad del trabajo del docente como agente evangelizador de la Iglesia” (CASTRO *et al.*, 2011, p. 65).

La “missio” involucra a “alguien que envía a alguien” con una razón para el envío. En este caso, la vocación hace de la persona docente una enviada de la Iglesia para evangelizar. Por eso muchas personas educadoras corren el riesgo de autocomprenderse más como enviadas por la Iglesia que como funcionarias (públicas) al servicio de todas las personas que participan en los procesos educativos, independientemente de sus creencias o convicciones.

El trabajo educativo, comprendido como vocación-misión-evangelización-salvación se convierte frecuentemente en una acción excluyente y violenta, aunque las personas docentes no siempre tengan conciencia de ello. Desde tales categorías, el proceso educativo corre el riesgo de ser transmisión, adoctrinamiento homogenizante y ocasión para el ocultamiento de la diversidad religiosa del contexto en que acontece el aprendizaje. Las personas educadoras, desde esta perspectiva, deben asumir actitudes de (su)misión y, a su vez, educar para que las personas sean sumisas (a la iglesia, a la doctrina, a un código moral). De esa manera, la Educación Religiosa prolonga hasta nuestros días la perspectiva misionera que la ha caracterizado desde el período colonial: ella sigue siendo, para quienes asumen esa manera de comprender la vocación, una forma contemporánea de colonización religiosa.

La vocación como “interpelación”, para repensar la educación

No es necesario descartar la categoría “vocación” para comprender el trabajo docente desde una perspectiva intercultural. Sin embargo, es urgente preguntarse quién llama y para qué llama.

Antonio Sidekum ofrece algunas pistas para la recomprensión de la vocación desde las perspectivas de la interpelación y la justicia. Comentando los aportes antropológicos de Emanuel Levinas, afirma que para este filósofo:

mi subjetividad se realiza concretamente en la historia a través de la relación con el otro, el cual se manifiesta a través de su rostro, cuya mirada es una constante interpelación de justicia: “no matarás”. La subjetividad acontece en la existencia humana a través de la relación intersubjetiva y la exigencia infinita de justicia para con el otro (SIDEKUM, 2002, p. 149).

La “epifanía” del rostro del otro, en su diversidad, cuestiona, con-voca, pro-voca. Por eso es vocación. Negar, deslegitimar u ocultar la diversidad con que se presentan las otras personas es actuar desde una lógica opuesta al “no matarás”. La vocación es una llamada a la justicia para reconocer a la otra persona en su diversidad. Por esa diversidad (alteridad) las otras personas no pueden ser comprendidas o asimiladas: son siempre extranjeras que llaman, que piden respuesta (responsabilidad). Desde esta perspectiva, según Sidekum, la verdad, más que una deducción lógica, es sobre todo “la experiencia vivida de la alteridad concreta y absoluta del otro” (2002, p. 150).

La vocación, en vez de ser comprendida como “missio”, debería tener una buena cuota de “di-misión” y de “renuncia”. Una transformación intercultural de las prácticas educativas en el campo de la Educación Religiosa exige dimitir, no ante las propias creencias y convicciones, sino, como bien lo expresa Raúl Fonet-Betancourt (2007, p. 47-48), ante:

Los derechos culturales que tenemos como propios, para que por esta contracción del volumen de lo que somos, puedan emerger en nosotros mismos contextos de acogida, espacios libres no ocupados, en los que el encuentro con el otro es ya, de entrada, experiencia de convivencia en su sentido fuerte.

Para Fonet-Betancourt, la interculturalidad exige una serie de renunciaciones: a convertir las tradiciones que llamamos propias en un itinerario escrupulosamente establecido, a ensanchar las “zonas de influencia” de las culturas, a decantar identidades delimitando entre lo propio y lo ajeno, a colocar lo que cada cultura llama propio en un centro estático, a fabricar sincretismos a partir de las diferencias sobre la base de un fondo común estable, a la teleología de la unidad, a sacralizar los orígenes de las tradiciones culturales o religiosas (FONET-BETANCOURT, 2007, p. 47).

Desde ese ejercicio de di-misión y renuncia, la interculturalidad habilita a las personas educadora para dialogar con la historia de la propia tradición religiosa e identificar la relacionalidad y pluralidad que hay dentro de la misma; para superar prácticas orientadas a ordenar jerárquicamente y a controlar las diferencias de la pluralidad, o a disolverlas en síntesis carentes de perfiles contextuales; y habilita, según Fonet- Betancourt (2007, p. 48), para

comprender las propias convicciones y creencias como “elemento de convivencia en un proceso de relaciones en el que si hay influencia, es la influencia recíproca que resulta del fluir de las relaciones”.

La vocación es, entonces, con-vocación y con-fluencia en la diversidad. Desde el punto de vista pedagógico, la vocación es la capacidad para reconocer la alteridad y la diferencia no como un problema, sino como un llamado a la convivencia en la justicia y como una condición para el aprendizaje.

La educación nos hace “caminar” junto a otras personas “caminantes” y “aprendientes”. Es hacer camino en compañía. Quienes caminan lo hacen de forma diversa, porque llevan consigo sus diversas experiencias, sus convicciones, sus motivaciones, sus formas de comprender el camino, sus criterios para elegir las veredas. Lo hacen también con diferentes ritmos, con pasos que no pueden ser uniformados, con velocidades distintas.

Caminar es hacer camino, ir inventándolo, creativamente, con la incertidumbre que está implícita en todo caminar. El camino es el lugar de la confluencia.

La metáfora del camino quiere indicar una forma de “ir haciendo” educación y de comprender al ser humano. La educación es un “ir haciendo”, porque es proceso, es fluir y con-fluir, es vocación y es convocación que se gesta en los rostros de quienes van caminando y - desde su caminar - convocan y exigen justicia.

Quienes educan a partir de lo religioso del ser humano y acogiendo los desafíos de la diversidad cultural y religiosa del entorno, son caminantes, provocadores de sueños, que saben reconocer en lo que cada persona “trae” (es decir en las tradiciones - culturales, religiosas - en las experiencias y en las memorias) motivos para reforzar la esperanza, la convivencia y la solidaridad.

Referencias

BÁRCENA, Jalil. La inesperada perdurabilidad de lo religioso en las sociedades de hoy. In: **Actas del primer encuentro en Can Bordoí**, 30 ago. - 4 sep. 2004. Obstáculos a la espiritualidad en las sociedades europeas del siglo XXI. Barcelona: 2005.

CASTRO, Ana Lidi; et al. El desarrollo vocacional del docente de ERE generado durante su formación en la Universidad Católica de Costa Rica. In: **Paidagogos**, 2011, Vol. I.

DENGO, María Eugenia. **Educación costarricense**. San José: EUNED, 2009.

FISCHEL, Astrid. Consenso y represión. Una interpretación socio-política de la educación costarricense. **Diálogos Revista Electrónica de Historia**, Vol. 8, no. 2, ago. 2007 – feb. 2008.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidad y religión**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2007.

GONZÁLEZ, Paulino. **Universidad de Santo Tomás**. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1989.

GONZALEZ, Roberto. **El taller de Foucault**. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Departamento de Educación Religiosa. **Programa de educación religiosa para I-II ciclos de educación general básica**. San José: MEP, 2004. Consultado en octubre de 2014 en el sitio <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas/programas-de-estudio/educreligiosa1ciclo.pdf>

MOLINA, Ivan; PLAMER, Steven. **Costa Rica del siglo XX al XXI**. Historia de una sociedad. San José: EUNED, 2005.

MOLINA, Ivan. Reforma educativa y resistencia ciudadana en la Costa Rica de finales del siglo XIX. In: **Secuencia**, n. 90, sep. - dic. 2014.

PALACIOS, María de los Ángeles. **La formación del ciudadano costarricense de 1821 a 1886**. San José: Editorial UCR, 2008.

QUESADA, Juan Rafael. **Un siglo de educación costarricense 1814-1914**. San José: Editorial UCR, 2010.

SIDEKUM, Antonio. **Ética e alteridade**. A subjetividade ferida. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2002.

SOLANO, Edgar. La participación del clero costarricense en las campañas políticas de 1889 y 1894. In: **Diálogos**: Revista Electrónica de Historia, vol. 11, n. 2, sep. 2010.



Capítulo III

EDUCAÇÃO, MORALIDADE E ÉTICA: Piaget e seus interlocutores

Anísia de Paulo Figueiredo

Introdução

Uma sociedade pluralista como a brasileira, marcada por substrato sócio-político-econômico-cultural traz, nas sucessivas épocas de sua construção, fatos, discursos e ações de natureza filosófica e jurídica. Daí a necessidade da retomada de conceitos e concepções ético-morais em função da ordem e da garantia dos direitos individuais e sociais que a Carta Magna registra como princípios preservadores da dignidade dos cidadãos e cidadãs que delegaram ao Estado a função de administrador de seus bens, entre os quais, o patrimônio público em seus diversos desdobramentos.

Diante da grande crise ética, vivida no Brasil no final do século XX e acentuada nos dias atuais, pergunta-se: em que consiste a educação formal, ao oferecer as balizas favoráveis à formação do sujeito histórico, cultural, epistêmico e social? A escola integra a comunidade educativa como parceira privilegiada na preparação das crianças, jovens e adultos para a vida cidadã. Alguns pré-requisitos educacionais acompanham a evolução dos tempos, sem perda das matrizes tecidas pelos direitos fundamentais, possíveis de serem recuperadas ou renovadas. Estas matrizes têm a ver com as predisposições inatas do sujeito em processo de desenvolvimento, susceptível de influência externa, ou seja, do conhecimento adquirido na convivência com fatores externos.

Piaget, em interlocução com outros psicólogos e filósofos, mostra como certas teorias podem contribuir para possíveis práticas pedagógicas, no cotidiano da escola, se inseridas em um projeto educativo, construído nos parâmetros de uma ética que encaminhe os sujeitos da educação: ao exercício do respeito mútuo pela prática do direito e do dever; à consciência da dignidade humana como ser individual e social, inserido em um contexto amplo; ao pleno exercício da cidadania em que o cuidado seja prática habitual do sujeito consciente de si, do outro, do planeta como casa de todos; e mais, dos bens públicos como propriedade de todos os cidadãos e cidadãs.

Diante de tamanha crise ética constatada no Brasil neste século, a qual muitos admitem como um dos principais males a corroer a estrutura social e política do país, interferindo nas sucessivas camadas sociais, impregnando-as das mazelas da corrupção, urge repensar a educação escolar, orientando-a rumo a uma nova ética: a ética do resgate da dignidade humana. Ética incentivadora da solidariedade, frente às mais agudas situações de exclusão a que inúmeras crianças, jovens e adultos são submetidas. Ética voltada para a conquista dos direitos humanos, omitidos por tantas situações de injustiça e outras formas de degradação social. Ética na redefinição de critérios para o real aproveitamento dos recursos naturais, tecnológicos e da ciência em geral a serviço da vida e da esperança. Ética na ordenação, sanção e aplicação de novas leis de mercado e de capital, de modo a atender às necessidades de todos (as), de forma inclusiva, justa. Ética voltada para a igualdade de condições no acesso aos bens públicos, dentre os quais uma educação completa. Ética que possibilite a formação da consciência de cidadania, predispondo crianças, jovens e adultos a possível atuação, em vista das transformações sociais mais profundas e profícuas. Ética na articulação da liberdade com a responsabilidade; da igualdade com a diversidade; da singularidade com o pluralismo; da micro com a macro visão no tratamento das questões sociais, abolindo os mecanismos autoritários de controle de uns sobre os outros, os preconceitos e atitudes que impedem a inserção e acolhida do diferente, dos que ainda se encontram à margem dos direitos a uma vida digna. Enfim, ética voltada para o supremo valor da vida, contribuinte qualificada para uma civilização solidária, onde a paz seja realidade em toda sua extensão.

Por outro lado, a consciência histórica de cada tempo passa por um processo de evolução; a concepção dos direitos humanos vai alcançando níveis de maturidade significativos, o que permite suscitar, em variadas situações, um grande esforço para a superação das desigualdades, através de manifestos, declaração de intenções, acordos e outras iniciativas, em nível mundial, continental e nacional.

Nesse intento destacamos, entre outras, a atuação da ONU, através da UNESCO, permitindo à educação ocupar um espaço relevante no curso histórico da humanidade, com perspectivas para uma nova ordem político-social, no limiar do novo milênio. Esse esforço teve um significativo momento, apresentando coordenadas simples, objetivas, possíveis de contínua revisão, adaptação aos novos tempos, através do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI apresentando o resultado da reflexão feita pelo Grupo de Trabalho, com representações de todo o mundo, “identificando tendências e auscultando necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizam a passagem de um século a outro”. (WERTHEIN apud DELORS 1998).

Em meio aos grandes desafios constatados desde a virada do milênio, apresenta quatro pilares de sustentação, essenciais a um conceito abrangente de educação, apontando para novo paradigma, por sua vez de conotação ética, ou seja, para a valorização da vida e do ser humano - um ser convivente e convicto do “dever ser” em igualdade de condições com os demais. Um ser humano sujeito e protagonista de uma educação sustentada pelos pilares: “Aprender a Conhecer, Aprender a Viver juntos, Aprender a Fazer, Aprender a Ser”. (DELORS, 1998).

São, portanto, quatro pilares imprescindíveis na construção de um Projeto Político-Pedagógico, destinado a encontrar na ética o sistema de determinação de muitos dos seus princípios, quando se procura garantir às gerações do presente e do futuro os conhecimentos básicos para uma vida digna.

Contudo, não podemos perder de vista que no centro da sociedade está o ser humano, inacabado, dinâmico. Na condição humana, sobrevive em contínua evolução. É alguém em busca da maturidade, a plenitude, o vir a ser sempre. A esse propósito, nos admoesta o filósofo:

A pedra, a planta, o animal quando começam a ser são já o que podem ser e, portanto, o que virão a ser. O homem, em contrapartida, quando começa a existir não traz prefixado, ou imposto, o que vai ser, pelo contrário, traz prefixada e imposta a liberdade para escolher o que vai ser em um amplo horizonte de possibilidades. Queira ou não, está comprometido em cada momento a resolver a fazer isto ou aquilo, a colocar a vida em algo, no seu ideal.¹

Considerando tal enunciado, quais seriam as possibilidades atuais, em meio às quais o cidadão brasileiro, ou cidadã brasileira, estaria desafiado(a) a fazer suas escolhas? O que realmente poderia ajudar nisso, ou o que estaria lhe impedindo de levar adiante seu projeto de vida?

Ora, o objeto da educação pode ser tomado, nesse caso, como o desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões. Nesse desenvolvimento adquire as predisposições para vir a ser o que projeta ou aspira ser, o que programa para chegar a ser, o ideal que vislumbra e sustenta os seus propósitos de vida digna de sua condição humana. Não basta, porém, projetar, aspirar, programar. É preciso ter à disposição os meios para conseguir o que pretende. Uma boa educação lhe proporcionará esses possíveis meios. O que diríamos, então, sobre os que não têm acesso a uma educação completa, ou mesmo a oportunidade e os meios para obtê-la, através dos grupos sociais que a circundam?

1 Ortega y Gasset. Sobre a liberdade existencial do homem. In: Uma Interpretação da História Universal. Em torno a Toynbee, 1, IX, 14 – Conferência apresentada por Graciano Gonzalez. Belo Horizonte – PUC - Minas, 2001).

Por outro lado, o que teria faltado à educação de tantos atores sociais e políticos no Brasil que passaram por colégios e outros estabelecimentos de ensino, considerados de melhor nível, ou qualidade acadêmica, e integram no momento o “Grupo de Acusados” por tantas modalidades de corrupção?

No Brasil, em consequência da desigualdade social, muitos e muitas são as pessoas que se encontram impossibilitadas de participarem da mesa da vida; outras não têm o mínimo indispensável para sobreviverem com dignidade, incluindo a educação que lhes permita dar passos adiante, a superar os desafios, a contribuir para sua realização pessoal e social graças ao seu potencial humano inato, porém não desenvolvido na perspectiva do vir a ser por conta da injustiça social.

Enfatizar, pois, a educação escolar, como uma das mediações propícias a uma nova ordem democrática, é destacar como urgentes e necessárias: a igualdade de oportunidades de acesso à educação formal; a formação de profissionais, com as devidas habilidades e competências para o desempenho de sua função como professor/educador; a revisão de políticas públicas que garantam a estabilidade dos diferentes sujeitos no exercício de seu papel discente, docente e administrativo. Nesse sentido, um alerta: “[...] é preciso retomar a III Tese de Marx sobre Fierbach: os educadores precisam ser educados a partir das novas circunstâncias, para que possam desempenhar sua função no processo de construção da nova sociedade”. (KUENZER, 1988, p. 130).

No Brasil, a formação dos profissionais da educação tem sido realizada em função do sistema educacional vigente. Este sistema se estrutura, por sua vez, sob a influência da ideologia dominante do regime político. Convém conhecer, com profundidade, os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, Programas, Diretrizes e Projetos que garantem a oferta do que a sociedade propõe e necessita para a educação em novos tempos. Não cabe aqui alusão a cada instância, mas o lembrete e incentivo à realização de outro estudo sobre o seu conteúdo; sobre a forma como são levados à prática, avaliados e revistos, em cada tempo, pela comunidade educativa e sociedade organizada para estas ações.

O profissional da educação diante das urgências da realidade atual

O Plano Nacional de Educação², as Diretrizes Curriculares Nacionais, e outros desdobramentos facilitadores da sua aplicação têm constituindo principais instrumentos aplicados na atual reforma de ensino em meio aos grandes desafios sociais.

2 Na ordem natural das propostas, o Plano Nacional de Educação deveria anteceder os demais instrumentos, pela lógica da dedução. É parte deste, em se tratando de uma construção em que as partes compõem o todo.

Trata-se de uma realidade em que os profissionais da educação, em todos os níveis do ensino, necessitam de princípios que orientem a renovação de sua ação pedagógica, em meio ao acentuado descompasso entre os modelos educacionais que persistiram até aqui e os novos paradigmas exigidos pelas necessidades sócio-político-econômicas próprias da era da globalização.

A política educacional vigente não vai além dos limites pré-estabelecidos em programas e previsões orçamentárias do Governo. A atual reforma educacional inclui a informatização das escolas públicas, munindo-as dos recursos tecnológicos essenciais.

Por outro lado, há regiões em que as escolas não contam sequer com abastecimento de água e outras instalações de primeira necessidade, ainda que a antena parabólica já esteja instalada lá. É lamentável o que se constata na prática. Há inúmeros estabelecimentos de ensino da rede pública que não contam sequer com apagador de giz, mesas ou carteiras para uso dos estudantes.

Prossegue-se, no momento, a acentuação da crise de natureza sócio-político-econômica, com variadas formas de relativismo moral e de niilismo exaltados pelos meios de comunicação social. Rápidas mudanças estruturais, profundas inovações técnico-científicas e a fragilização da economia interferem de maneira notável na vida individual e coletiva.

Como se vê, repensar a educação brasileira, passando pela formação permanente do profissional da educação no papel de educador, implica num compromisso de moralidade, sem moralismo, de postura ética, a começar pela busca de compreensão do que sejam a Moral e a Ética. Ambas aplicadas ao atual contexto, Moral e Ética são, a princípio, duas faces de uma mesma moeda a circular em função do comportamento humano, rumo a tão sonhada democracia.

Certamente 'moral' e 'ética' são duas expressões que não se distinguem nem por seu significado etimológico nem pelo uso que delas se faz na vida cotidiana em que os homens vivem, como antigamente, com diferentes morais; e em nível da filosofia moral que reflete sobre a moral vivida na vida diária. Entre as tarefas da ética estão as de elucidar em que consiste a moral; tratar de fundamentá-la, isto é, interrogar as razões para que haja moral, ou reconhecer que estas razões não existem. Aplicar os princípios éticos descobertos através da fundamentação dos distintos âmbitos da vida cotidiana. Com estas três tarefas, percebe-se que as éticas, na diferença das morais, não têm nomes próprios da vida cotidiana (moral católica, mulçumana, calvinista), mas filosóficas (éticas kantianas, comunitárias, utilitárias) porque tentam refletir sobre o fenômeno da moralidade em seu conjunto, utilizando para ele os métodos e a linguagem própria das tradições filosóficas. (CORTINA, 1958).

Nesse sentido trata-se da moral propriamente dita, da forma de viver das pessoas numa sociedade capaz de concretizar princípios éticos que orientam sua vida diária, principalmente em se tratando dos juízos corretos e das tomadas de decisões.

Ora, a educação que possibilite a preparação de sujeitos para escolhas, com base em juízos de valor, não acontece de uma hora para a outra. É um processo que tem início na mais tenra idade e prosseguimento por toda a vida. É esta a principal questão que pretendemos trazer à tona no presente estudo, delimitando o seu objeto a partir das teorias de Jean Piaget, em confronto com alguns psicólogos e sociólogos de seu tempo; e de filósofos aos quais recorre para elucidação de suas idéias.

Na atual conjuntura brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica estão traçadas, tendo em vista a realidade atual, observando-se os princípios da Ética, destacados com clareza e, ao mesmo tempo, perpassando o conjunto do Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito a cidadania. E o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.

Da aquisição plena desse direito depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos, definidos na Constituição, no ECA,³ na legislação ordinária e nas inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro. Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos.

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. *Cuidar* e *educar* iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores.

Cuidar e *educar* significa compreender que o direito a educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, p. 12).

3 Abreviatura atribuída à Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Para iniciar o estudo sobre teorias de Jean Piaget que elucidam o conceito do sujeito epistêmico, segundo seu ponto de vista, admite-se que esse grande nome da Psicologia Educacional pretendeu reunir saberes de diferentes áreas de conhecimento para enfatizar o processo de aprendizagem da criança, entendendo-a como sujeito cognoscente, portadora do pensamento que a estimula a iniciar e prosseguir no seu desenvolvimento, com a interatividade de todas as potencialidades. Assim, o foco das discussões não estará voltado para os métodos de ensino, mas para o sujeito do conhecimento movido pelo pensamento construtivista.

Não se pode desconhecer o trabalho de Piaget, como psicólogo de renome que recorre a outros estudiosos de áreas afins e, ao mesmo tempo, influencia sobremaneira a prática pedagógica adotada no Brasil nos anos 90. Suas teorias que utilizaram da epistemologia como tema precioso à Filosofia, serviram de pontos de referência a inúmeros educadores que se desafiaram a aplicá-las.

Outra grande contribuição sua para a educação foi a de estudar a moralidade infantil para, através da mesma, pensar a moralidade humana. Aliás, este tema está na primeira metade de sua vida como pesquisador. A mesma intenção teve Piaget com seus estudos sobre epistemologia, ao estudar posteriormente a gênese do pensamento operatório como essencial à compreensão do mesmo.

No entanto, como opinião nossa, parece-nos oportuno, não só o conhecimento destas teorias, como o seu aprofundamento e aproveitamento em atividades pedagógicas em função do desenvolvimento da consciência, em suas sucessivas fases às quais integra a predisposição ao exercício da cidadania. A trajetória da reflexão sobre a Moral e a Ética aplicada constitui tema atual, diante do que se vive no Brasil e no Mundo, onde a maturidade para o trato da coisa pública e da concepção do direito e do dever resulta de um processo evolutivo adotado pela educação no seu sentido restrito e no sentido amplo do termo.

Uma afirmação central do livro JM (Juízo Moral) é justamente que as relações de coação (portanto, um certo tipo de prática social) levam a um pensamento moral que associa o Bem aos ditames das autoridades, e que relações de cooperação, por implicarem o respeito mútuo levam a uma moral autônoma, dependente da assimilação racional dos motivos das normas aceitas. Tal fato fica particularmente claro no desenvolvimento das crianças, mas também identificável entre adultos.[...] Durante séculos e séculos, o homem foi considerado como um ser igual a si mesmo, independentemente de época e lugar. No ocidente, a religião cristã, por ver no homem criatura de Deus, teve muita influência nesta concepção estática. Foi essencialmente a partir do século XIX que se começou a associar intimamente homem e cultura, ou homem e história. Talvez quem tenha levado essa associação até o extremo tenha sido Darwin: o homem, tal qual o conhecemos, é um momento de sua evolução. [...].

Para esta mudança radical de perspectiva em relação ao estudo do ser humano contribuíram de forma decisiva a Sociologia e a Antropologia. [...] O próprio fato de ele (Piaget) afirmar que as diferentes morais decorrem de uma abstração das práticas efetivamente realizadas mostra o quanto ele acreditava dever pensar o homem datado historicamente e situado geográfica e culturalmente. (PIAGET, 1994, p. 11-12).

A propósito da Ética em sua multiplicidade e aplicabilidade, convém tomar como referência muitos dos aspectos que encontram suporte na Ética Aplicada, entre os quais destacamos:

O termo Ética Aplicada surge como conseqüência do reconhecimento explícito da dimensão ética das diversas atividades humanas e reivindica a possibilidade de definir princípios, valores, etc. com o objetivo de oferecer um marco reflexivo para a tomada concreta de decisões. Este é um aspecto que a cada dia está mais desenvolvido. Expressões como éticas da empresa, bioética, ética da informação, ética ecológica, ética das profissões, etc., confirmam a amplitude e variedade desta vertente aplicada da ética. (CORTINA, 1958, p. 25).

No Brasil, tal multiplicidade torna as funções pedagógicas mais complexas. As ciências da educação, que antes privilegiavam o estudo da criança e do adolescente e a preparação dos educadores, além de manter as preocupações para com estes setores, ampliam seus horizontes até os diversos âmbitos e realidades, além da instituição escolar diante da problemática instalada no Brasil no momento atual. Em conseqüência, novas exigências se voltam para a necessidade de se ampliar, também, as áreas de conhecimento, de se adquirir habilidades e competências metodológicas que viabilizem o tratamento relacionado com a questão em pauta, principalmente em se tratando da moralidade e ética aplicada. Abrindo parêntese, convém retomar o conceito de Ética e Moral, antes de abordar as questões que selecionamos do estudo atribuído a Piaget e seus interlocutores.

Do ponto de vista da História, desde o início das ponderações em torno do assunto, Aristóteles trata a questão no âmbito da Filosofia:

[...] é ele o primeiro a considerar a ética como uma disciplina filosófica independente distinguindo-a de outras disciplinas da filosofia teórica (lógica, física, matemática, metafísica). A filosofia prática a divide em ética, economia e política. Enquanto a filosofia teórica se ocupa do ser mutável e do ser imutável e seus produtos. (PIETER, 2000, p. 21).

O que nos chama a atenção, desde o início da reflexão é a relação estabelecida entre ética e educação, o que vem a ser esclarecido pelo texto seguinte:

Também quase todos os diálogos de Platão contêm reflexões de natureza ética. Como é o caso em particular das controvérsias entre Sócrates e os sofistas acerca do objetivo da educação: A educação era entendida pelos sofistas (sobretudo, por Protágoras e Gorgias) como a familiarização com os costumes e os preceitos legados pelos antepassados, cuja validade se reconhecia sem lugar para discussão. Em troca, Sócrates considerava a educação como um processo de aprendizagem orientado para a ideia do bem, cujo objetivo era a aquisição da maturidade no sentido da capacidade de julgar criticamente. (PIETER, 2000, p. 21).

É no interior da reflexão filosófica que a palavra Ética ganha o seu primeiro significado. Fica para traz o desgastado emprego do termo tão comum hoje. Quantas vezes esta palavra é usada em diferentes situações e contextos do mundo contemporâneo sem certo critério semântico. No Brasil, ainda se ouve falar em falta de ética, postura ética, considerações éticas, ética profissional e outras expressões mais, para explicitar qualquer indignação diante das injustiças, violências, corrupções, soluções de problemas sociais, equívocos jurídicos e em outras situações mais. É oportuno o resgate do sentido original do conceito de Ética e de suas implicações com a Moral, ou melhor, o resgate do sentido de Ética e Moral na sua especificidade e inter-relação.

Platão fez, sem dúvida, indagações relativas ao ético, porém suas reflexões não chegaram a articular-se de maneira sistemática até construir uma ética. [...] A partir das teses sofisticas e socrático-platônicas acerca da práxis humana e o bem, Aristóteles deslindou a filosofia prática da teórica e fundou a ética como disciplina independente. Aristóteles elaborou diversas obras, sobretudo em forma de lições, tendo a ética como tema. Assim, por exemplo, a Ética a Eudemo e a chamada Grande Ética. Porém, a mais conhecida é a Ética a Nicômaco (PIETER, 2000, p. 21).

Se a Ética vai beber na fonte da Filosofia, convém recordar o sentido do termo Filosofia, segundo Pitágoras, no século V a.C.. Unindo os vocábulos *philia* e *sophia*, encontra-se a compreensão mais simples do termo, sem a preocupação com os inúmeros sentidos que a palavra foi tomando nas sucessivas épocas da evolução do pensamento filosófico.

A palavra filosofia é grega. É composta por duas outras: philo e sophia. Philo deriva-se de philia, que significa amizade, amor fraterno, respeito entre os iguais. Sophia quer dizer sabedoria e dela vem a palavra sophos, sábio. Filosofia significa, portanto, amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. Filósofo: o que ama a sabedoria, tem amizade pelo saber, deseja saber. Assim Filosofia indica um estado de espírito, o da pessoa que ama, isto é, deseja o conhecimento, o estima, o procura e o respeita. (CHAUI, 1995, p. 19)

É passando por esta vertente, que a sabedoria vai se ampliando e se aprofundando num mundo, onde está sempre desafiada a uma reflexão ética, procurando orientar as ações humanas nos parâmetros dos costumes socialmente aceitos.

Etimologicamente o termo *moral* procede de *mor* (plural *mores*) uma tradução do latim, e o termo *ética* de *ethos* (do grego). Ambas referem-se a bom costume, hábito, uso.

As expressões moral e bom costume definem inclusive formas de ordem que representam formas de vida adultas, formas de vida que refletem as ideias acerca dos valores e o sentido das coisas compartilhadas no seio de uma comunidade humana. Mesmo que o significado de moral corresponda mais ao que indica a palavra grega *ethos*, a moralidade se aproxima mais em seu significado ao que se entende por *mos*: a qualidade de uma ação que se vê obrigada a uma exigência incondicional (o bem). O adjetivo moral, em contrapartida, tem um sentido duplo e pode ser utilizado tanto no sentido de “ethos” como de “mos”. Quando uma determinada ação se qualifica de moral, se dá a entender ao que se ajusta a uma regra da moral vigente como se tivesse seu fundamento na moralidade do sujeito. Se digo sobre alguém, como sendo uma pessoa imoral, significa ou que sua conduta não se ajusta ao código moral reconhecido pela maioria, ou que tem um caráter corrupto. (PIETER, 2000, p. 22 - 24).

Em outras palavras, com argumentos simples, há quem explique em que consistem a Ética e a Moral, facilitando a abordagem sobre a racionalidade da moral em Piaget, em vista de possível aplicação pedagógica, a qual se pretende retomar logo a seguir. Vejamos:

Moral é um conjunto de comportamentos que orientam a conduta. A pergunta da Moral é: - Que devo fazer? Lei Moral é um conjunto de códigos que têm sua moralidade. Cada cultura tem sua moral que depende de um contexto social. A Ética é a possibilidade de dar conta da Moral. A Ética tem que justificar a moral. Uma Ética aplicada teria dois momentos: primeiro, a construção de um marco ético; segundo, a tomada de decisão. O que pode

ser introduzido como marco ético? Introduzir um momento deontológico - princípio moral em que cada pessoa é uma interlocutora de si mesma, uma interlocutora válida. Cada pessoa é “um expert” de si mesma. Com outras palavras: momento teleológico – é a possibilidade que uma pessoa tem de fazer de sua vida uma vida lucrativa, uma vida boa, prazerosa; é ter qualidade de vida. (GONZÁLEZ, 2000, p. 27).

Percebe-se a necessidade de se passar de uma moral casuística para uma moralidade pautada na sensibilidade, no respeito, na solidariedade, em meio às circunstâncias e realidades sociais. Uma sensibilidade que permita construir modelos éticos prospectivos, apoiada no desenvolvimento científico, na tecnologia, tendo como critério o contexto; e como fio condutor do *“caminho que se vai fazendo ao andar. Uma moral de abertura, não uma moral de clausura”* disse o mesmo expositor. Nesse sentido, a contribuição de Piaget permitirá a ultrapassagem da moral de coação para a moral da cooperação, como tentaremos demonstrar.

Concepções de Piaget e de seus interlocutores, aplicáveis à formação de professores para o exercício da função na educação formal

Não faz sentido considerar a formação do professor sem voltar-se para o objeto primeiro desta formação, ou seja, o próprio sujeito da educação que, ao mesmo tempo, é objeto do sistema, com necessidades concretas; que é sujeito também da história, um ser de relações, que sobrevive qualitativamente, na medida em que se torna capaz de pensar sobre a sua dignidade de ser aí, lá, aqui.

Educação que tem em sua base, além do mais, o próprio projeto de vida do educador. Este, ao mesmo tempo, admite os destinatários da educação, como protagonistas do mesmo projeto. Educador e educando fazem juntos *“o caminho ao andar”*. Ambos se tornam sujeitos de um processo através do qual buscam a sua realização pessoal e social. Ambos aprendem. Ambos ensinam. Cada qual partilha do que sabe; partilham do tempo e do espaço de que dispõem e do ideal a que aspiram; enfim, da própria condição humana enquanto seres pensantes, solidários, participativos, receptivos, emotivos, co-responsáveis, livres.

A capacitação profissional do professor não pode ser esquecida em nenhum sistema educacional. Esta formação está a exigir, em tempos globais, maior investimento e dedicação do que em épocas anteriores. Deve, portanto, ser continuada, atualizada, desafiadora, diante de uma sociedade que clama por mudanças. Mudanças a exigir destes profissionais o melhor desempenho possível de suas funções junto a quem *“aprende a aprender, aprende a fazer, aprende a conviver, aprende a ser”*, em novos tempos, com novas ferramentas

e tecnologias. Mudança, em meio aos mecanismos de controle e de resistências; e de suas múltiplas relações de inclusão e exclusão. Mudanças que requerem o contínuo esforço em manter no centro de todo processo sócio-político-pedagógico o ser humano “na dialética das três formas de relação que o constituem em face da realidade: objetividade, intersubjetividade, transcendência”. (VAZ, 1992, p. 14). Nesta dialética, procuramos pensar em: Quem é quem? Onde estamos? Com quem? Para quê? Para quem? E mais, incluindo o ser de possibilidades além do aqui e do agora. Ao mesmo tempo em que se projeta como sujeito e protagonista de todo e qualquer projeto educativo, o ser humano é alguém que indaga: Que devo fazer? Ser quem como, onde, com quem? Para quê?

Tomando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere à formação dos profissionais da educação, percebemos uma das suas finalidades: “atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características do desenvolvimento do educando” (Art. 61). Anteriormente a mesma Lei destaca: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Art. 35, item III).

Daí a importância da qualificação do professor, tendo em vista as habilidades para acompanhar os estudantes, durante as fases do seu desenvolvimento também da sensibilidade como ser pessoal e social, imprescindível para sua integração na comunidade humana, onde exercerá a sua função de cidadão consciente e livre.

Razão da escolha do tema em Piaget

Toda a atividade de Piaget retratada em sua obra intitulada “Le Jugement Moral chez L’enfant” (1932), O Juízo Moral da Criança, refere-se à primeira fase da vida profissional do “jovem Piaget”, situada entre 1921 e 1935. Corresponde ao período em que publica vários artigos e cinco livros sobre o pensamento infantil. Desse conjunto, o último trata da questão do juízo moral. Os que se referem à lógica e ao conhecimento são também objeto de trabalho a absorver o seu tempo, ou seja, quase toda a vida profissional, até sua morte, em 1980.

O “Juízo Moral da Criança” não foi, portanto, retomado no segundo período de sua atividade, apesar de ter sido considerado de suma importância, também na “fase madura” de sua vida, pois não deixa de resgatar aspectos importantes do conjunto de sua obra.

Merece destaque nesse conjunto o tema da moralidade que incluem: a originalidade das pesquisas, a amplitude das análises e, sobretudo, a articulação da Moral com aspectos interessantes e oportunos de outras áreas de conhecimento como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia e a Educação de modo geral.

Piaget pensa a moralidade, indo ao adulto através da criança

Estará ele demonstrando que a construção de uma nova sociedade dependerá de uma base democrática, sustentada por concepções e práticas da moralidade contemporânea? Que aspectos da educação escolar podem ser examinados como alvo de concepções e conceituações nesse campo?

Para Piaget, as relações de cooperação - baseadas no respeito mútuo, na troca de experiências e pontos de vista, no reconhecimento e respeito às diferenças - são aquelas que promovem o desenvolvimento do juízo moral. É possível constatar que tais relações são as bases da democracia. Resta saber, se são conclusões a que conseguiu chegar, ou se foram somente juízos de valor por ele pressupostos.

Para ele a criança normalmente traz certa predisposição à formação da consciência que lhe permite uma conduta moral. Não há, contudo, neutralidade em se tratando do meio social. A relação da criança com as pessoas de quem depende é de grande influência, em se tratando da construção principalmente das realidades morais elementares, desde que estas pessoas sejam concebidas como autoridades para elas. Assim, as ordens e proibições recebidas tomam um caráter de obrigatoriedade. Respeitará os pais ou substitutos, como superiores, fonte da lei e das coações. Esse pressuposto causador do sentimento de dever é de certa forma unilateral, uma vez que estabelece uma relação entre um subalterno (a criança) e um superior (os pais ou seus substitutos). É distinto, portanto, do respeito mútuo, que tem origem na reciprocidade da estima. Isso não quer dizer que a criança não tenha estima pelos pais, pelos adultos com os quais se relaciona nos parâmetros da normalidade.

As relações entre a criança e as pessoas que a cercam passam a exercer um papel fundamental na formação dos sentimentos morais, considerando três espécies de sentimento ou tendências afetivas que fazem parte da sua constituição mental: a necessidade de amor (do berço à adolescência); um sentimento de medo (em relação aos mais fortes), a interferir na atitude de obediência e de conformismo; um sentimento misto (de afeição e temor) que se traduz no sentimento de respeito, que para muitos está ligado aos valores ou leis morais que alguns indivíduos absorvem e manifestam em suas atitudes.

A forma inicial de interpretação da moral adulta feita pela criança decorre das estruturas mentais que ela normalmente traz. Não sendo capaz, ainda, de discernir qual a razão de ser das regras, passa a lhes atribuir o valor que lhes é dado pelos adultos, por reconhecê-los como portadores de certos poderes sobre a mesma. É o caso dos pais ou seus substitutos, concebidos como pessoas de bem, porque possibilitam a satisfação de suas necessidades inclusive afetivas.

A criança terá a chance de modificação das estruturas anteriores a partir de um novo tipo de interação social: a cooperação, estabelecida normalmente pelas relações das crianças entre si. Sem essa interação não há a “acomodação” condição que, segundo Piaget, permite a perda do caráter absoluto das regras morais e da sua legitimidade advinda da autoridade de quem as impõe. É em virtude da cooperação, que a criança se encaminha a concepções e relações morais alicerçadas no respeito mútuo e que a levam a um tipo de autonomia, ou seja, à terceira etapa de uma evolução.

O egocentrismo

Uma das idéias-chaves trabalhadas por Piaget em sua obra “O Juízo Moral da Criança” é o “egocentrismo”, que concebe como ausência de objetividade; ausência da consciência de si, uma vez que a tomada de consciência do objeto é inseparável da tomada de consciência de si. Para o referido psicólogo, “a superação do egocentrismo significa, também, tomada de consciência de si” (PIAGET, 1994, p. 19). Constitui uma das teses de sua teoria: “a ação precede a consciência; esta é uma tomada de consciência” (Ibidem).

Assim, “uma educação moral que objetiva desenvolver a autonomia da criança, não deve acreditar nos plenos poderes de belos discursos, mas sim levar a criança a viver situações onde sua autonomia será fatalmente exigida” (Ibidem); deve oferecer-lhe, portanto, oportunidades de experiências concretas, onde as relações sociais são realmente exercitadas no respeito mútuo.

Por outro lado, a criança permanece egocêntrica quando não está adaptada às realidades sociais exteriores. A influência do adulto e a cooperação das crianças entre si se completam, somente através de muita habilidade, pois são dois processos que podem levar a resultados diferentes.

A ação educativa escolar apropria-se dessa teoria conciliando o respeito do adulto, a cooperação entre as crianças, sem deixar de lado a função social do professor. Agindo de forma contrária, corre-se o risco de considerar a criança simplesmente um produto dos meios técnicos da instituição escolar.

O mérito da teoria piagetiana sobre a moralidade inclui a educação num contexto mais amplo, isto é, o da cultura, por onde passam, também, posturas autoritárias, advindas até mesmo da família que, muitas vezes, são reproduzidas no ambiente escolar. Esta é, sem dúvida, uma situação que pode ser revertida. Piaget aponta caminhos para essa reversão, dentre os quais o trabalho em comum, como oportunidade para as crianças exercitarem a defesa de seus direitos; de aprenderem a argumentar os seus pontos de vista; de perceberem o seu eu e o do outro, até chegarem à autonomia; e a reconhecer a autonomia do outro.

Piaget e o processo de democratização

Se considerarmos, hoje, as eventuais dificuldades para a efetivação de um processo democrático em que a ética e senso de moralidade fossem tônicas - ou chaves indicativas do valor das mesmas – nos órgãos públicos, organismos e outras instituições do país, por certo encontraríamos razões, em começar o presente estudo, considerando o grande número de cidadãos em processo de julgamento pelo Ministério Público. Há ainda os “seguidores” de atores sociais e políticos, portadores de poder atribuído, mantenedores do discurso que circulam no meio educacional brasileiro, sobretudo em áreas fragilizadas pelo jogo de poder político interno e externo. Resta saber que tipo de consciência se chega a formar em condição de submissão, ausência de senso crítico, ou com pouco conhecimento de causa dos assuntos de interesse de tais Grupos, se é que se formam, evoluem e permanecem em funções estratégicas. A transitoriedade tem sido comum nos últimos tempos. Não nos dedicaremos a estas questões específicas apesar de merecerem atenção.

Nesse sentido, não estaríamos constatando outra dificuldade, ou seja, uma relação baseada na teoria de duas morais, a da **coação** e a da **cooperação**?

Ambas explicam o início do desenvolvimento da consciência moral da criança. Mas, a que permite a autonomia do cidadão, numa postura democrática, é a da **cooperação**. Esta autonomia também não corre risco de ser absorvida pelo universo cultural da sociedade, regido quase sempre pelos mecanismos da coação?

Uma moral que não propicia à criança a autonomia da consciência pessoal, por estar esta subjugada à pura consciência do dever, ou da força do controle dos mais fortes sobre os menos preparados, fragilizados pelas circunstâncias, por certo não irá prepará-la para a concepção dos valores democráticos, com base no respeito à dignidade humana.

Mudanças de concepção diante do que significa ser cidadão

As ideias construtivistas embrionárias que surgem em “O Juízo Moral na Criança” (PIAGET, 1994) oferecem uma peculiar concepção do ser humano, como sujeito a participar ativamente de seu desenvolvimento moral e intelectual, onde uma possível autonomia é condição básica para o pleno exercício da cidadania. É a partir de tal concepção que o respeito mútuo e a ideia de cooperação são apontados como pilares na formação da consciência de cidadania e, portanto, na construção da democracia.

Piaget tem um objetivo específico, ao dar início a esta importante pesquisa.

O início do século passa por significativas transformações. Ouve-se falar, com frequência, de “crise moral” por que passa a sociedade na época. É necessário romper com o pensamento anterior sobre moral, para encontrar novas formas de compreensão da problemática em que se encontra a humanidade. A Ciência como um campo novo é, também, uma das mediações por onde o saber humano pode tornar-se apto a cumprir esta tarefa.

Em seus estudos encontra formas de parceria e também de oposição de alguns contemporâneos ao formular suas teorias. Mantém um confronto com Durkheim, Pierre Bovet, e outros. As suas contribuições, porém, são pioneiras, uma vez que escolhe e delimita o seu objeto de estudo no campo da Ciência. Contudo, muito se há de pesquisar ainda nessa área. Aqui iniciaremos um estudo embrionário a ser continuado, obviamente. A ciência terá contribuído para uma nova forma de pensar a moralidade humana?

Não podemos descartar o longo período em que o ser humano foi alvo de concepções estáticas principalmente em se tratando da influência da cristandade e outras culturas majoritárias, em âmbito mais próximo ou mais distante.

Primeiros passos para uma mudança de concepção

A partir do século XIX, o primado da Sociologia e da Antropologia vêm contribuir para uma mudança radical de pensamento sobre o ser humano. É privilegiada a relação homem-cultura, homem historicamente situado.

Darwin pode ter sido um dos responsáveis por tal associação: “o homem, tal qual o conhecemos, é um momento de sua evolução. Antes nem homem era; futuramente, ninguém pode prever o que será, nem mesmo se existirá” (TAILLE: apud PIAGET, 1994, p. 12).

Levy-Bruhl, no início do século XX aponta para uma nova forma de pensar a moralidade humana, ou seja, através de uma abordagem científica, o que pode ter contribuído, mais tarde, para que o jovem Piaget cumprisse, de certa forma, a proposta científica apresentada pelo filósofo francês. Em sua obra “La Morale et la Science de Moeurs (Paris, 1971), o mesmo filósofo argumenta: “mesmo quando quer ser teórica, é sempre normativa, e, justamente, porque é normativa, nunca é realmente teórica” (p. 7) .

Muitas questões críticas decorreram das posições de Levy-Bruhl. Não podemos, contudo, perder de vista que o filósofo francês abriu espaço para o estudo das questões morais, na perspectiva científica. Tal fato parece ter favorecido a postura crítica de Piaget, ao trabalhar, posteriormente, a questão do juízo moral.

O confronto das ideias de Piaget com Durkheim e Bovet

É no quarto capítulo de sua obra que Piaget estabelece um confronto com alguns de seus interlocutores sobre as etapas da evolução pelas quais passa o desenvolvimento moral da criança. Reconhecendo a validade da discussão, selecionamos as seguintes posições:

- *Piaget e as ideias de Durkheim*

Dois principais razões parecem ter levado Piaget a escolher este sociólogo de renome, com pontos de vista opostos ao seu, para a reflexão em torno de um assunto importante na época:

1ª) o final do século XIX e início do século XX passam por transformações, sobretudo na sociedade européia. Durkheim fala de certa “crise moral”, pois as concepções morais que tinham como eixo os dogmas religiosos são articuladas, agora, em torno de outro eixo, o da ciência. Durkheim estará empenhado em resgatar os aspectos positivos da religiosidade, numa postura reformadora. Piaget tem a ciência como única forma de consolidar a democracia, fundada em bases laicas. Por esse motivo é simpatizante do movimento da Escola Ativa.

2ª) Durkheim é figura importante no universo das Ciências Humanas. Para Piaget é de grande valor uma discussão com um adversário teórico, em vista da ruptura que permita uma evolução na maneira de pensar a questão.

- *Durkheim em contraposição a Piaget*

Para Durkheim o dever decorre do sentimento de obrigatoriedade que experimentamos em relação a uma lei moral. Defende o caráter obrigatório da regra. A esse princípio acrescenta o da “desejabilidade”. Para ele o dever e o bem são duas faces de uma mesma moeda. Não se vai a um sem o outro. Assim o objeto do dever é entendido ou concebido como “bem”, para que seja assumido. A obediência é decorrência do desejo em relação ao que é concebido como “bem”.

A sociedade na visão de Durkheim é superior ao indivíduo. Este deve estar para a sociedade, assim como esta deve estar dentro de cada um. Vale a sociedade. A vontade deve estar submetida a ela ou em sua função.

Concebendo como fonte da moral a própria sociedade, e o indivíduo à sua margem como algo exterior, o ilustre sociólogo compromete a autonomia moral do cidadão. Para ele a autonomia implica em “conhecer racionalmente as leis por representarem a ordem das coisas no mundo físico” e a melhor opção é respeitá-las. “Autonomia no seu ponto de vista significa querer, com conhecimento de causa, o que a sociedade criou e nos impôs” (TAILLE, 1992, p. 55).

Decorrem de tal teoria, dentre outras, algumas conseqüências para a educação da moral: a ação dos adultos sobre as crianças é condição para o desenvolvimento moral dessas; mestre é modelo, é figura exemplar. Portanto, deve transmitir a moral aceita pela sociedade; este não pode abrir mão de sua autoridade principalmente em relação às regras que essa sociedade impõe, pois a educação moral é parte integrante de toda a coletividade; as sanções são úteis, uma vez que vão atuar diretamente na consciência da criança. As mais eficazes são a reprovação e a censura, aplicadas friamente para ressaltar o caráter impessoal da regra.

- *Piaget diante das ideias de Durkheim*

Piaget argumenta: “A regra devida ao acordo mútuo e à cooperação enraíza-se, pelo contrário, no interior mesmo da consciência da criança e conduz a uma prática efetiva na medida em que se associa com a vontade autônoma” (PIAGET, 1994, p. 270). Piaget distingue a regra da coação da regra da cooperação. Ambas conduzem a resultados opostos. Mais adiante afirma: “Certamente, é possível que só os espíritos que tenham passado pela disciplina exterior, imposta por um professor, sejam capazes, mais tarde de disciplina interior” (Ibidem). E continua:

Abstenhamo-nos de fazer do professor da escola um ‘sacerdote’: é um colaborador mais velho e, se tem envergadura para isto, deve ser um simples companheiro para as crianças. Só então surgirá a verdadeira disciplina, contida e desejada pelas próprias crianças (PIAGET, 1994, p. 271).

Piaget concorda com Durkheim, quando esse trata da vida social organizada, sobre a qual se firmam o trabalho e a disciplina. Mas admite isso desde que se leve em conta os interesses das crianças e as leis de sua atividade, sem a imposição de formas de agir semelhantes às do adulto. A Escola não pode ser uma “*monarquia de direito divino*” segundo a concepção de Durkheim, mas um espaço em que as crianças, ao utilizar de suas tendências infantis, comprovem que são capazes de chegar ao exercício da democracia. Isto só é possível sem despotismo, sem coação.

Em nossa visão, esta constitui uma das principais ideias de Piaget em contraposição a Durkheim: “enquanto a coação fornece um modelo (um conteúdo) a ser seguido, a cooperação fornece um método (uma forma)” (TAILLE, 1992, p. 61).

O método é o caminho mais adequado para se chegar à concretização de uma democracia, pois os valores propugnados pelos ideais democráticos nascem e se renovam, a cada experiência de cooperação.

É preciso, então, saber, se as instituições educacionais realmente respeitam e aproveitam as relações de cooperação que espontaneamente nascem das relações entre crianças. É nesse sentido que Piaget avalia o desempenho pedagógico da Escola Ativa que, a princípio, é a que melhor se coaduna com as suas teses.

- *Piaget e as ideias de Bovet*

Enquanto Durkheim está preocupado em defender o seu ponto de vista sobre a relação de cada indivíduo com a sociedade, Piaget e Bovet estão voltados para a convivência em sociedade, as relações entre indivíduos, na perspectiva da alteridade. Os dois primeiros acreditam que a criança pequena respeita as regras impostas pelo adulto, porque respeita a quem as impõe. Ao evoluir nos estágios sucessivos, há uma transferência do sentimento primitivo de respeito às regras, para o respeito mútuo. Em razão dessa evolução chegará à autonomia pessoal.

Piaget se opõe a Bovet, em alguns aspectos, pelos mesmos motivos em que se mantém em posição contrária às idéias de Durkheim. Um exemplo: “A lei não se origina do respeito, mas é o respeito pelas pessoas que faz com que as ordens que emanam destas adquiram força de lei na consciência daquele que respeita. Portanto, o respeito é origem da lei” (PIAGET, 1994, p. 279).

Para Durkheim o indivíduo respeitado é aquele que obedece à regra. Refere-se à lei que procede do respeito, porém de um respeito da pessoa pela coletividade. Bovet defende o respeito pelo sujeito e pela regra que na prática são inseparáveis.

Para Bovet são necessárias duas condições que dão origem e sustentam a obrigação: que esse sujeito receba ordens de um lado, e do outro respeite a quem as transmite.

A originalidade de Bovet está em sua concepção relativa às “ordens ambientes” que não lhe parecem implicar em obrigação de consciência. Para ele, tanto a criança, como o adulto, podem formular regras diante das quais mantêm atitudes diferentes, do ponto de vista do julgamento moral. Para que a consciência comporte o sentimento de dever, é preciso que a ordem ou conselho provenha de um indivíduo respeitado pelo sujeito e tenha ele mesmo criado o conteúdo da ordem.

Piaget (1994, p. 287) destaca como essencial nesse confronto:

O respeito mútuo e a cooperação constituídos como estados verdadeiros ou formas-limite de equilíbrio pouco importa. O que vai definir a ação única da cooperação, no desenvolvimento da consciência moral, é precisamente que ela implica na distinção do fato e do direito, da obediência efetiva do ideal independente de toda ordem real. (...) A cooperação e o respeito desempenham um papel insubstituível de catalisadores e imprimem uma direção à evolução dos fatos morais.

Piaget admite duas morais. Uma proveniente do critério de semelhança, em que a gênese do sentimento de obrigatoriedade encontra-se nas relações de coação. Trata-se de “fazer como os outros”. Vem do exterior ao indivíduo, de forma imposta pela sociedade. Cada qual deve adequar-se às normas de comportamento pré-estabelecidas, tendo como grande peso a coletividade.

A outra moral parte da noção de cooperação, em que o próprio ponto de vista é articulado com o ponto de vista do outro. O respeito mútuo é condição indispensável para que se estabeleça o equilíbrio das diferenças, sem comprometer a coerência da unidade. A diversidade não é empecilho para a unidade. Esta, por sua vez, garante a autonomia e a “moral comum”, em constante processo de transformação, sob a influência da cultura, das novas concepções de valores, dos significados atribuídos por força das circunstâncias.

Para o autor de “O Juízo Moral na Criança”, os ideais democráticos só podem ser concretizados através de um método que possibilite o exercício da cooperação. Esse método é orientado pelos princípios da reciprocidade, entendida como interação de pontos de vista e de ações; da acolhida e envolvimento de todos os pares, de forma inclusiva e articuladora das habilidades de cada uma das partes envolvidas; do respeito mútuo em que as diferenças permitam um olhar policrômico diante das diferenças, com atitudes de simpatia e sensibilidade nesta situação; da honestidade, a começar das oportunidades em exercitar o respeito para com os bens uns dos outros e da coletividade; da generosidade e alegria em poder partilhar do que é, do que tem e do que sabe. Enfim, aprender a pensar, sentir e agir com justiça.

Considerações finais

Atribui-se a educação o papel de acompanhar o desenvolvimentos das crianças, jovens e adultos durante o processo de formação e evolução de sua consciência como ser portador de potencialidades entre as quais as que lhe permitem chegar à condição de sujeitos epistêmicos, sensíveis, em permanente diálogo entre o que traz naturalmente de dentro - como ser pensante, intelectual, biológico, corpóreo, espiritual, psíquico, social, concreto - com o meio ao qual integra, com as ciências, com os saberes que dessas decorrem, tendo presentes as coordenadas dialéticas estabelecidas entre a Sociedade, a Cultura, o Meio Ambiente, as Entidades ou Instituições democráticas por onde passam os determinantes éticos.

O desejável é inseparável do agir, do “dever-fazer” e do esforço para “vir-a-ser”.

Assim como formula os questionamentos sobre o seu ser e existir, o ser humano é o único capaz de questionar sobre o seu agir, com dupla função:

a) na perspectiva do projeto: O que fazer? Para quê? Como?

b) e na perspectiva avaliativa: O que fiz? Como fiz? Que implicações decorrem desse agir? Com que critérios julgar como boas ou más as minhas ações e as ações dos meus semelhantes?

No momento de opção do indivíduo pelo que lhe convém é que a educação tem um importante papel. O educando deverá ser capaz de superar o conflito diante da possibilidade de transgredir ou não a sensibilidade ditada por sua própria consciência, ou pela lei moral socialmente constituída; e até mesmo em perceber quando há contradição entre os valores concebidos como tais e outros surgidos por força das circunstâncias, seja do seu ponto de vista pessoal, seja do ponto de vista da sociedade.

Como instituição privilegiada de educação, a Escola não perde de vista, portanto, o Projeto Educativo construído com as balizas apresentadas pelas diferentes áreas de conhecimento e temas afins que vislumbrem projetos de vida, entre as quais a Ética, na forma dos fundamentos encontrados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e seus desdobramentos para os sucessivos níveis do ensino.

Dada a importância do assunto, proponho-me ao desafio de dar continuidade ao estudo de outros aspectos das contribuições de Piaget e seus interlocutores, por constituírem valioso subsídio na construção e realização de todo e qualquer projeto-político-pedagógico que tenha como meta a democracia e se efetive com o auxílio de pilares, como os identificados no presente estudo, tomando como instrumento uma das obras piagetianas.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - n. 9394/96.** Diário Oficial da União: Brasília, 20 dez. 1996, Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010** - Aprovado em 7/4/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Publicado no D.O.U. de 9/7/2010, Seção 1, p. 10.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em: 28 jul. 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática, 1995.

CORTINA, A. **El Estatuto de la ética aplicada**. Madrid: Revista ISEGORÍA/ 13, 1958.

DELORS, Jacques e outros. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. MEC/Cortez, 1998.

GONZÁLEZ, Graciano R. Arnáiz. **Conferência apresentada na PUC- Minas**. Belo Horizonte, 2001.

_____. **Tecnociencia y ética**. Madrid, 2000, mimeo.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. São Paulo, Cortez, 1988.

MACEDO, Lino de, et al. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. **O Juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIETER, A.M. **Ética y moral**. Barcelona: Crítica. 2000.

TAILLE, Y. et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

VAZ, Henrique C. L. **Antropologia filosófica II**. São Paulo: Loyola, 1992.



Capítulo IV

ENSINO RELIGIOSO INTERCULTURAL: reflexões, diálogos e implicações curriculares¹

Adecir Pozzer

Tarcísio Alfonso Wickert

Questões Introdutórias

O histórico do Ensino Religioso no contexto da educação brasileira é marcado por conflituosas e distintas concepções, cada qual com legislações, encaminhamentos teórico-metodológicos e objetivos específicos, evidenciados nos discursos e práticas curriculares escolares. O *ensino da religião*² na educação formal brasileira é tema de discussão e disputa desde o século XIX. Mesmo com a separação do Estado e da Igreja, em 1889, ele permanece como uma das estratégias de homogeneização e legitimação cultural e religiosa. A disputa se ampliou consideravelmente a partir dos anos de 1920 e 1930 em diante, quando intelectuais católicos e do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, travaram inúmeros embates relacionados aos princípios que deveriam fundamentar e orientar a educação brasileira.

Essa disputa ainda aparece frequentemente entre educadores, organizações públicas e privadas em diferentes espaços. Os ideais progressistas e conservadores convivem quase que permanentemente na produção científica

1 Este texto é resultado de proposições e discussões realizadas na Roda de Diálogo “Ensino Religioso e Interculturalidade”, no II Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento, realizado entre os dias 14 e 16 maio de 2014, na cidade de Chapecó/SC, cuja temática versou sobre a Educação Intercultural em Territórios Contestados. Partes do texto também foram apresentadas no I Congresso Lusófono de Ciência das Religiões - Religiões e Espiritualidades - Culturas e Identidades, em maio de 2015 - Lisboa”.

2 Expressão que faz referência ao estudo de uma ou algumas religiões na escola, como ocorreria com o cristianismo na história da educação brasileira, uma vez que, conforme algumas classificações existentes, as manifestações religiosas indígenas, africanas, espíritas e outras minoritárias em especial, foram seguidamente desqualificadas enquanto religiões, consideradas “não religiões”.

e principalmente na organização dos ritos escolares, gerando tensões e conflitos, concomitantes às discussões e avanços em um cenário marcado pela dialogicidade. No conjunto das transformações sociais e educacionais ocorridas durante os anos de 1980 e 1990, surgem outras perspectivas epistemológicas e pedagógicas para o Ensino Religioso, propiciadas pela emergente necessidade de estudo e compreensão das inúmeras manifestações dos fenômenos religiosos, constituintes da diversidade cultural religiosa.

Com o desenvolvimento das Ciências da(s) Religião(ões), o crescente diálogo com outras áreas do conhecimento e componentes curriculares das Ciências Humanas e da Educação e, principalmente, com iniciativas legais e curriculares relativas ao Ensino Religioso não confessional no contexto da educação básica, este componente curricular passou a ser reconhecido como um espaço privilegiado de estudo do conjunto de conhecimentos religiosos constituintes da diversidade religiosa. Papel relevante neste processo de articulação da sociedade civil organizada deve ser atribuído ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), que tem realizado inúmeros debates, fóruns, seminários e intervenções junto aos órgãos públicos e privados de Ensino para que esses assegurassem a oferta de um Ensino Religioso não proselitista.

Mas, o que caracteriza um Ensino Religioso de perspectiva não proselitista? Implica necessariamente pensá-lo e praticá-lo em todos os âmbitos sociais e escolares tendo como base a interculturalidade. Nesse sentido, o que significa um Ensino Religioso de dimensão intercultural? Quais as implicações para os currículos escolares? Estas e outras questões correlatas, é que pretendemos refletir na sequência deste texto, a fim de visualizar e problematizar possíveis fundamentos para o diálogo intercultural na educação com o Ensino Religioso.

O Ensino Religioso de perspectiva Intercultural: desafios e resistências

Em uma palestra proferida em 1872, Nietzsche demonstrava temor de que os filósofos, bem como a Filosofia, impedissem o filosofar, isto é, o pensar crítico e reflexivo das questões da vida e da existência do ser humano³. Queria prevenir contra a prática repetitiva e acrítica dos que confundiam o filosofar com a manutenção e reprodução da tradição e do capital filosófico, ganhando a vida discutindo as questões filosóficas clássicas sem se pre-ocupar com os problemas do seu tempo, do contexto da vida real.

Comparativamente, utilizaremos esta advertência de Nietzsche para refletir algumas questões relacionadas ao Ensino Religioso nas escolas brasileiras,

3 Este texto encontra-se na obra *Escritos sobre Educação* de Friedrich Nietzsche (2003).

enquanto área de conhecimento da educação básica (cf. Resolução CEB/CNE Nº 4/2010) e componente curricular do ensino fundamental (cf. Resolução CEB/CNE Nº 7/2010), a fim de identificar a profunda e necessária relação com a perspectiva de educação intercultural.

Conceber o Ensino Religioso como o *estudo da religião* em si mesma ou de algumas manifestações do fenômeno religioso sem abarcar a diversidade cultural religiosa, sem discutir e problematizar as tensões e implicações reais que uma crença religiosa ou não religiosa (os sem religião) geram no mundo da vida, sinaliza que este componente curricular é um espaço restrito a reproduzir e legitimar a importância da religião na sociedade, correndo o risco de sustentar concepções e práticas etnocêntricas e monoculturais.

Não são poucos os que “ganham a vida”, no entendimento de Nietzsche, estudando e publicando temáticas relacionadas à Religião e ao Ensino Religioso, em que se reproduzem lógicas impostoras que pretendem definir para os outros *o que ensinar e como* devem ensinar. Além disso, essas construções teóricas realizadas por estes “sujeitos” são de caráter monocultural, exclusivista, e impositiva usando dinheiro público para beneficiar apenas seus egos e currículos-lattes, portanto, poucos são os benefícios e contribuições para uma educação humanitária e intercultural.

Práticas desta natureza retroalimentam o distanciamento existente entre a academia e as problemáticas e necessidades que envolvem os sujeitos da escola que, convenhamos, pouco participam das construções e decisões curriculares. É exatamente aqui que o alerta de Nietzsche pode contribuir para analisar e repensar a Educação e, especificamente, o Ensino Religioso na escola laica.

O acesso e a aprendizagem de saberes de diversos conhecimentos religiosos e não religiosos em uma educação integral precisa acontecer a partir de pressupostos científicos que afirmem a interculturalidade latino-americana, a fim de assegurar os ideais de uma formação de sujeitos críticos e corresponsáveis, com condições de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos em interface com o contexto pessoal, local e mundial, de modo a recriar e resignificar as dinâmicas da vida que diferem entre si na diversidade cultural.

Um Ensino Religioso de perspectiva intercultural, portanto, não se reduz a socialização de conhecimentos, mas se constitui enquanto espaço de vivências e experiências de vida, intercâmbios e diálogos permanentes que visam o enriquecimento das identidades culturais religiosas e não religiosas. Não significa a fusão das diferenças, mas um constante exercício de convivência e de mútuo reconhecimento das raízes culturais do *outro* e de *si mesmo*, de modo a valorar a história dos antepassados, suas experiências e cosmovisões

que, direta ou indiretamente, constituem aspectos das identidades pessoais e coletivas. Trata-se de um livre assentimento e respeito à diversidade cultural do outro, tornando-se a base da construção de novas identidades mais humanas e promotoras do bem-viver.

Interculturalidade: um princípio transformador e libertário

Na interculturalidade encontra-se um imperativo de nosso tempo. Fornet Betancourt (2004) alerta que, dentre as inúmeras crises que acompanham a história da humanidade, bem como as atuais, há na contemporaneidade uma crise identitária de nossa presença humana, na maneira de estarmos no mundo. É uma crise de fundo que se reflete na dificuldade do ser humano manter uma relação clara com as fontes de sentido que têm possibilitado a compreensão geral do fenômeno humano, a interpretação de seu ser e viver no mundo.

É preciso considerar que esta crise identitária é contextual, isto é, possui características e fundamentos ocidentais europeus, portanto, não pode ser generalizada como sendo universal. Do ponto de vista latino-americano, por exemplo, faz-se necessário questionar quem são os sujeitos detentores desta suposta crise, haja vista que há uma multiplicidade de identidades, conferindo um descompasso às percepções de interculturalidade. Nesse sentido, caberia pensar o que seria uma crise identitária, de fato, pois, dependendo da perspectiva, o que se denomina crise identitária, pode ser um “sinal” a exigir mudanças, quiçá uma abertura a novas dinâmicas de vida, a partir de outras representações e significações do ser e do existir humano.

De uma forma ou de outra, o desenvolvimento destas crises tem chegado à escola e desafiado os currículos em suas concepções, discursos, escolhas metodológicas e relações de poder, especialmente aquelas organizadas sob uma lógica monocultural e etnocêntrica, exigindo dos educadores abertura para identificar, nos encontros e desencontros *de* e *entre* as identidades culturais, a ausência de cuidado e do mútuo reconhecimento do direito à diferença e à vida. Estamos numa época muito propícia para fazer uma ruptura definitiva com a lógica monocultural e colonialista e colocar na base curricular a vida intercultural fazendo com que o “espaço escolar⁴” seja efetivamente parte integrante da vida de toda sociedade gerando com isso mais dignidade e menos violências e exclusões.

4 É importante salientarmos que o termo “espaço escolar”, é uma terminologia também colonizadora, pois define um lugar específico e determinado, onde há regras e comportamentos específicos para aquele lugar. Queremos, no entanto, levantar nesse texto a possibilidade de pensarmos a escola como um não lugar específico, mas como um mecanismo de fusão/difusão, convergências/divergências de saberes e da vida. Nesse sentido que escola deve ser pensada como um reflexo da vida e a vida como um reflexo da escola. Uma escola que não reflete a vida não tem necessidade

A escola é a efetividade ética da cultura e das diversidades, onde distintas pessoas com diferentes identidades biológicas e culturais, crenças, sonhos e projetos constroem e são construídas cotidianamente. Porém, observa-se que na escola cada sujeito se depara com concepções e práticas padronizadas e homogêneas, cuja preocupação é atender aos interesses de grupos socialmente hegemônicos da sociedade, manifestadas por um conjunto de disposições, normas e regras que tendem a unificar e (con)formar a ação dos sujeitos de acordo com a cultura escolar, fortemente marcada por uma racionalidade técnico-instrumental. Nessa perspectiva, Forquin (1993) afirma que a cultura escolar representa um conjunto de saberes cognitivos e simbólicos que constituem habitualmente objeto de transmissão deliberada em todas as escolas na medida em que são selecionados, organizados e rotinizados, por intermédio de currículos e documentos oficiais construídos em meio a relações desiguais de poder.

Uma escola que prioriza o ensino de perspectiva teórica-instrumental de maneira padronizada e fragmentada limita, quando não nega, a emoção, a intuição, a corporeidade e as relações humanas nos processos de aprendizagem, produzindo inúmeros resultados, dentre eles, a seleção de elementos indentitários que geram classificações, estigmatizações e violências de diferentes formas. Grande parte do tempo na escola é utilizado para o estabelecimento de rotinas, controle e ordenamentos, a fim de modelar não apenas as dimensões cognitivas, mas também as subjetividades, atitudes, comportamentos e corporalidades.

Percebe-se, na atualidade, que a escola, não raro, ainda busca formar os sujeitos conforme as necessidades da sociedade capitalista, transmitindo e legitimando um único saber (o tecnológico), uma única linguagem (a científica) e único padrão identitário e cultural (branco – masculino – cristão – urbano - elitista), a partir do qual seleciona, constitui, classifica e hierarquiza os sujeitos, desconsiderando as alteridades e a diversidade física, psíquica, cultural e social. (CECCHETTI, 2008).

Por ser uma das características mais perceptíveis e latentes da escola, a diversidade cultural acaba sendo constituída pela multiplicidade de elementos, conhecimentos, significados e sentidos coexistindo dinamicamente. Assim, cada escola possui uma cultura própria, caracterizada por elementos simbólicos que são transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida do cotidiano escolar (MAFRA, 2003).

Nos contextos latino-americanos, a Interculturalidade busca romper com imposições de lógicas que se impõem sobre outras, que produzem invisibilizações, exotizações e estigmatizações como formas violentas e agressivas de negar a

de existir, e por isso, é alvo de constantes destruições e depredações. Deve haver uma fusão entre a vida e a escola, caso contrário nenhum currículo dará conta das demandas da vida, pois normalmente não produz a vida, mas sim, a morte.

dignidade humana e o reconhecimento do *outro*. Ela se dá na experiência estética numa perspectiva de compreensão e superação das vivências e experiências da corporeidade como memória da história de sofrimentos, disciplinamentos e sujeições. Neste sentido que a Interculturalidade se mostra como uma metodologia do fazer, sentir, vivenciar, conhecer e respeitar a diversidade.

Portanto, é de fundamental importância que a diversidade cultural religiosa seja tratada nos currículos escolares e de formação docente em uma perspectiva intercultural, atentando para as formas de cuidado e mútuo reconhecimento das diferentes identidades presentes. Trata-se de reconhecer e desenvolver teorias e práticas diferenciadas que visem respeitar e valorizar as identidades *das* e *nas* alteridades. Tem de possibilitar construções lúdico-críticas que despertem a auto-percepção de que cada sujeito é um ser singular em um universo de diferentes, merecedor de cuidados de forma corresponsável.

Cuidado e Ensino Religioso Intercultural

As experiências do cuidado⁵ são polissêmicas por que sofrem variações de acordo com as significações dadas pelos sujeitos de cada contexto. Neste aspecto, o pensador ocidental que muito se destacou na discussão sobre essa temática foi Martin Heidegger (1889-1976). Pretendemos apenas trazer algumas ideias sobre o seu pensamento no que se refere ao cuidado (*Sorge*), embora muitos outros autores são fortemente influenciados por seu pensamento, como por exemplo, Michel Foucault, Gadamer, Derrida, Habermas, entre outros.

O cuidado versa e deve ser pensado e analisado sob diversos aspectos e sentidos heideggerianos. Nessa condição básica da difusão de significados do termo *cuidado*, devemos remeter a nossa análise para um termo antecipatório que é a denominada cotidianidade (*Alltäglichkeit*). É essencialmente na cotidianidade que se dá a existência, o *dasein* de Heidegger, tão próxima de nós e tão ignorada por nós. Por isso que “aquilo que é onticamente mais próximo e mais familiar é ontologicamente o mais distante, desconhecido e constantemente ignorado em seu sentido ontológico” (INWOOD, 2002, p. 25).

Essa cotidianidade, como “todo dia” não implica pensá-lo de modo quantitativo, mas qualitativo, pois se refere ao “como” nós vivemos o nosso dia a dia. Enquanto existentes, o cotidiano é inevitável, pois não podemos extingui-lo, nem esquecê-lo ou ignorá-lo. O que nos parece mais óbvio é o que mais se

5 Para Maturana e Verden-Zoller (2004), cuidado não se restringe a ações isoladas, mas a um conjunto de atitudes resultantes de uma conscientização que foi/é construída e cultivada nas redes de conversações, as quais constituem e definem uma maneira de convivência humana enquanto uma rede de coordenações de emoções e ações.

faz presente em nossa existência, o cotidiano. Esse é um elemento paradoxal de nós mesmos, de nossa existência. É nesse sentido que estar no mundo e com o mundo, requer a “cura” da nossa incapacidade de perceber constantemente a força que exerce o cotidiano sobre nós mesmos. Nesse sentido que encontramos em Heidegger três diferentes modos de análise do termo cuidado e seus correlatos, conforme ressalta Inwood (2002, p.26):

1 *Sorge*, cura (cuidado), e propriamente a ansiedade, a preocupação que nasce de apreensões que concernem ao futuro e referem-se tanto à causa externa quanto ao estado interno. O verbo *sorgen* é “cuidar” em dois sentidos: (a) *sich sorgen um* é “preocupar-se, estar preocupado com” algo; (b) *sorgen für* é “tomar conta de, cuidar de, fornecer (algo para)” alguém ou algo. 2 *Besorgen* possui três sentidos principais: (a) “obter, adquirir, prover” algo para si mesmo ou para outra pessoa; (b) “tratar de, cuidar de, tomar conta de” algo; (c) especialmente com o particípio passado, *besorgt*, “estar ansioso, perturbado, preocupado com algo. O infinitivo substantivado é das *Besorgen*, “ocupação” no sentido de “ocupar-se de ou com” algo. 3 *Fürsorge*, “preocupação”, é “cuidar ativamente de alguém que precisa de ajuda”, portanto: (a) o “bem-estar” organizado pelo estado ou por corporações de caridade; (b) “cuidado, preocupação”.

Ressaltamos que fundamentalmente os conceitos são distintos e usados de modos diversos, sendo que “[...] *Sorge* pertence ao próprio *Dasein*, *besorgen* às suas atividades no mundo, e *Fürsorge* ao seu ser-com-outros”. (INWOOD, 2002, p. 26). O que está em questão é como o ser-aí (*Dasein*) vive seu existir, num permanente relacionar-se uns com os outros no mundo. Por isso que cura/cuidado, ocupação e preocupação são conceitos inseparáveis, pois “[...] ocupação e preocupação são constitutivas da cura [...]” (Idem, p.26). Destacamos aqui o termo utilizado por Heidegger, denominado de *Fürsorge*, pois se trata de um cuidado para com os outros humanos, e é nesse sentido que ele tem dois significados ou modos de ser pensado:

O *Fürsorge* inautêntico, “dominante”, “imediatamente livra o outro do cuidado e em sua preocupação se coloca no lugar do outro, transpõe o obstáculo para ele”, enquanto que o *Fürsorge* autêntico, “libertador”, “salta atentamente à frente do outro”, para de lá devolvê-lo o cuidado, i.é., ele mesmo, seu próprio e único *Dasein*, não para levá-lo embora. A autenticidade possibilita ajudar os outros a firmarem-se sobre seus próprios pés ao invés de reduzi-los à dependência (INWOOD, 2002, p. 27).

Fica evidenciado, que todo cuidado para autonomia e processos libertários, é aquele que constrói uma trama de relações e, nós, constituindo-

nos não em sujeitos independentes, mas individualidades não individualistas, a partir das constantes e intensas relações constituintes dos mesmos. Nesse sentido, o processo libertário é um movimento coletivo e comunitário, pois ele é uma pedagogia política das vozes e dores de todos, mas principalmente, dos marginalizados e discriminados em nossas sociedades. Por essa razão, a responsabilidade precede sempre a liberdade, pois, antes mesmo de sermos livres, somos convocados ao alicio da responsabilidade pela vida na sua totalidade. O que clama nesse sentido à educação é essa construção de autonomia e libertação dos sujeitos presos às lógicas colonialistas e positivistas. Por isso, é necessária e fundamental uma educação e um Ensino Religioso libertário e promotor da cidadania. Mas qual educação, qual Ensino Religioso e condição/metodologia educacional dará conta dessa perspectiva?

A interculturalidade pode sustentar epistemologicamente a dinâmica do cuidado na medida em que for entendida enquanto espaço permanente de inter-relações, comunicações e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, saberes e tradições distintas, possibilitando a construção do mútuo respeito e reconhecimento, o desenvolvimento pleno das capacidades humanas em suas diferenças psíquicas, culturais e sociais. Por isso o cuidado deve ser pensado como um modo do fazer intercultural, e necessariamente libertário. Isso tem como real sentido o reencontro do humano com sua humanidade, livre de preconceitos, das amarras colonizadoras e do senso comum. Nesse viés que a educação torna-se uma educação libertária, pois ela é transformadora e construtora de relações coesas e críticas para a solidariedade e não apenas para a competitividade.

Ensino Religioso na escola laica: um direito de todos/as

O desejo de uma escola laica remete a movimentos históricos. A independência dos Estados Unidos, por exemplo, ocorrida em 1776, buscou assegurar a liberdade religiosa através da Declaração de Virgínia. A Revolução Francesa (1789), cujo lema foi *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, é outro marco histórico na defesa do Estado de direito, caracterizado pelo livre pensar e pela igualdade de direitos, pelo princípio da laicidade (CNBB, 2007).

No Brasil, uma das primeiras expressões deste processo de laicização ocorre em 1759, quando Marquês de Pombal expulsa os Jesuítas do país. Com forte influência do pensamento Iluminista europeu, o objetivo era implementar outro regime político, cujo ideal era a *laicização e modernização do ensino* (idem, 2007).

A separação Estado-Igreja, ocorrida em 1890, representa a continuidade do processo de laicização, sendo a educação um dos elementos centrais, o que

tem gerado tensionamentos até os dias atuais. Discussões relacionadas ao ensino laico na escola pública foram uma constante nas reformas educacionais e na elaboração das Leis e Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), sendo o Ensino Religioso, um dos temas mais complexos.

Mantido na Constituição Federal de 1988 como disciplina obrigatória, mas com matrícula facultativa, o Ensino Religioso passou a ter outra identidade somente na alteração do Art. 33 da LDB nº 9.394/1996, o qual assegura o “respeito a diversidade cultural religiosa”, sendo “vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Esta perspectiva indica a superação de concepções e práticas confessionais e interconfessionais sinalizando para a necessidade de outros aportes epistemológicos. Implica pensar outros aspectos que permitem questionar os padrões gerais da educação, os mecanismos e estratégias de construção e desenvolvimento dos currículos, de modo a atender os anseios dos sujeitos nos processos educacionais, e não de instituições religiosas, de projetos governamentais, de programas de pós-graduação ou de estudiosos da religião.

Dessa forma, o Ensino Religioso não confessional não pode ser confundido como um espaço de desenvolvimento ou despertar da religiosidade nas pessoas, muito menos, ser concebido como o ensino de uma religião ou das religiões na escola. A iniciação e prática religiosa são de foro individual, cabendo à família e a comunidade religiosa seu cultivo e estudo doutrinário-teológico.

Partindo do pressuposto que todo educando possui o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, o que inclui o acesso e a aprendizagem do conjunto de saberes e conhecimentos religiosos produzidos pelas culturas e tradições religiosas, toda escola, enquanto espaço de sociabilização e construção de saberes, precisa assegurar em seus currículos o efetivo estudo e/ou abordagem das diferentes concepções e práticas culturais e religiosas, através da pesquisa, do diálogo crítico, autêntico e corresponsável. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso na escola laica e integrado às demais áreas e componentes curriculares, é um direito de todos os educandos da educação básica.

Assegurar este direito dos estudantes na educação e, especificamente no Ensino Religioso, pressupõe pensar outras metodologias, ancoradas em epistemologias dialógicas, interativas e libertadoras. Em contextos latino-americanos, o diálogo entre sujeitos, saberes, conhecimentos e experiências é uma alternativa que tem se mostrado capaz na criação de espaços e processos educacionais interculturais.

Mas, em que medida o diálogo pode ser considerado uma metodologia que possibilite a articulação de saberes e conhecimentos nas experiências curriculares do Ensino Religioso? Uma Educação e um Ensino Religioso de perspectiva intercultural exigem um diálogo autêntico que, segundo Pérez-Estévez (2013),

é aquele que considera a alteridade do Outro como algo indispensável, pois ele acontece fundamentalmente no encontro do eu com um Outro encarnado em um *tu* ou *vós*, estabelecendo canais de participação entre os diferentes interlocutores.

Para o mesmo autor, é necessário de início fazer uma diferenciação entre diálogo e monólogo, pois se funda na palavra de um só, onde o Outro é ouvinte que passivamente obedece a essa palavra revestida de poderes. Com o advento do Cristianismo, ela fica resguardada sob os desígnios divinos, cuja comunicação ficou reservada ao clero que tinha a “autorização divina” para proferi-la como verdade absoluta a ser anunciada e seguida.

Esta perspectiva monológica está fundada na Filosofia platônica. Os registros dos *Diálogos* de Platão são reflexões realizadas pelo filósofo, não resultam de conversações com outros sujeitos históricos. Há uma tentativa de reproduzir as *conversações argumentativas* do seu mestre Sócrates, realizadas com maestria, mesmo que dirigidas por pressupostos ou verdades pré-determinadas. A conversação platônica é hipotética, pois esse Outro continua sendo o *mesmo* (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2013).

Um diálogo autêntico é vivencial. Ele ocorre no aqui e agora, acontece e desaparece, pois no instante em que um dos envolvidos na conversação relata o vivido e discutido, a narrativa do vivido já se configura como passado. Por isso, o registro do diálogo através da escrita é a criação do passado que permanece morto e que não diz tudo o que foi vivido pelos envolvidos na conversação, pois se reduz à experiência e à interpretação de um *eu*. “Desaparece a multiplicidade de sujeitos e o Outro, os demais, permanecem reduzidos a um nome escrito” (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2013, p. 31).

Esta análise não tem a intenção de reduzir a importância dos *Diálogos* de Platão, pois, enquanto método possui o objetivo de conduzir ao conhecimento da *verdade absoluta das ideias*.

Os diálogos platônicos são, na realidade, um monólogo discursivo, perfeitamente organizado, que se desenvolve em confrontação com o pensamento de outros pensadores. São um método ou caminho de síntese e análise, de subida e descida que avança por meio de um processo racional discursivo até conduzir a mente humana para a “realidade absoluta das ideias” nas quais se encontra, segundo Platão, a verdade absoluta. (PÉREZ-ESTÉVEZ, 2013, p. 33)

A presente reflexão se faz necessária para compreender o que se fez a partir da filosofia platônica, pois, ao defender o valor da verdade das ideias, diviniza-se a ideia colocando-a no mundo dos deuses. Em Santo Agostinho, essa verdade absolutizada enquanto valor supremo é concebida como sendo o próprio Deus cristão, imutável e eterno. Com a divinização definitiva da

verdade lógico-metafísica, tornou-se possível no Ocidente, justificar as cruzadas religiosas, a colonização da América e da África e a perseguição étnico-religiosa que persiste até os dias atuais.

A lógica hegemônica fundada em verdades filosóficas e religiosas cristãs ao longo da história do Ocidente é assumida também no desenvolvimento das ciências, que substituíram a religião na afirmação de verdades, agora de cunho científico, resultando, em muitos casos, na hierarquização dos conhecimentos e na desqualificação dos saberes oriundos de determinadas culturas e grupos humanos. A absolutização de certas verdades na atualidade está presente nos processos de mundialização e globalização do mercado, que padronizam o comportamento humano e a organização sociocultural, reproduzindo o modelo monocultural e etnocêntrico. Com isso, os processos educacionais são diretamente afetados, dificultando e, por vezes, inviabilizando, o reconhecimento da diversidade cultural e o desencadeamento de processos dialógicos e interculturais nas diferentes esferas da vida humana.

Nas experiências curriculares do Ensino Religioso, a presença e reconhecimento da alteridade rompem com a possibilidade do monólogo e da colonialidade do Outro, pois irrompe o inesperado, desconhecido e diferente que tem rosto e interpela a uma atitude ética. Esta, por sua vez, é o sustentáculo do direito de falar e da responsabilidade no/do escutar, elementos centrais e de igual valor em um diálogo autêntico entre sujeitos, com seus saberes, conhecimentos e vivências. De acordo com Pérez Estévez (2013, p. 141),

O mundo ocidental produziu filosofias da linguagem, mas jamais produziu filosofias da escuta ou do silêncio; produziu filosofias do Eu e da dominação, mas tem sido incapaz de produzir filosofias da Alteridade e da humildade. E é que escutar o Outro, subordinar-me a ele, supõe aceitar humildemente a própria limitação e estar disposto a correr o risco de que o Outro me invada com seu mundo; e essa atitude humilde de submissão ao Outro, não pode dar-se na relação racional de dominação.

Pensar, implementar e assumir o Ensino Religioso de perspectiva intercultural requer que consideremos e problematizemos essa constatação. Gestores, professores e demais profissionais da educação, quando movidos pela perspectiva hegemônica monocultural, utilizam a fala e a palavra, em forma de discurso, para manter os estudantes subordinados e submissos, moldados pelo fato de apenas escutarem sem direito à fala, enquanto manifestação política e exercício da participação dos diálogos. Para concretizar um diálogo real e significativo no Ensino Religioso de perspectiva intercultural, é crucial a construção de currículos que valorizem e articulem saberes e conhecimentos

dos diferentes sujeitos e ciências, construindo relações com base em acordos, consensos e compromissos éticos, destituídos de subordinações e imposições historicamente legitimadas pela própria cultura escolar.

Considerações finais

Em um mundo multifacetado, fragmentado por diversas ideologias e princípios culturais e religiosos, mas forçado à globalização pela economia e tecnologias, somos a todo instante surpreendidos com ações antidemocráticas, monoculturais, colonizadoras e fundamentalistas. Sabemos que o mundo é diverso, os seres em geral são diversos e múltiplos, mas ainda não vivemos e respeitamos as diferenças presentes em todos os diferentes. Todavia, isso é resultado, em grande parte, de uma cultura escolar que é colonialista e colonizadora, fruto histórico de princípios educacionais eurocentristas, portanto, conceitos que se traduzem em práticas educacionais imperialistas e homogêneas.

O rompimento dessa cultura homogênea exige uma nova prática de vida na escola e fora dela, uma postura crítica tendo como base as alteridades e a interculturalidade. Todos os modos de vida devem estar em debates constantes no currículo escolar, e todo currículo escolar deve ser parte integrante do mundo das vidas para além do “espaço escolar”. Assim, abrem-se possibilidades para vivermos experiências de vida e da paz na, da, para e em Interculturalidade, como força motriz de todo movimento da vida e do bem-viver.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília/DF, 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

CECCHETTI, Elcio. **Diversidade cultural religiosa na cultura escolar**. Florianópolis. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. (Mestrado em Educação). 2008.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Ensino religioso no cenário da educação brasileira**: aspectos históricos e sócio-político-culturais. Brasília, Edições CNBB, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade**: crítica, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Partes I e II. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

INWOOD, Michael. **Dicionário – HEIDEGGER**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&D, 2003.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Escritos sobre educação**. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. 3. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

PÉREZ-ESTÉVEZ, Antonio. **Hermenêutica dialógica**. Trad. Antônio Sidekum. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.





Capítulo V

ENSAIO PARA UMA CIÊNCIA DA RELIGIÃO LATINO AMERICANA CARIBENHA

Edivaldo José Bortoleto

À Rosa Gitana Krob Meneghetti, que desde o horizonte da tradição wesleyana e metodista, vem sonhando e desejando nos espaços da UNIMEP – a Ciência da Religião e a Teologia em perspectivas latino-americana-caribenhas – e, do FONAPER – um Ensino Religioso e uma Ciência da Religião em perspectivas plurais.

Tupi, or not tupi that is the question (ANDRADE, 1970, p.13).

A formação brasileira tem sido, (...), um processo de equilíbrio de antagonismos (FREYRE, 1997, p. 53).

En otras palabras, podemos entender la religión como la capacidad y necesidad que tenemos de aprehender el infinito con nombres diferentes e figuras cambiantes (ARGOTE *et al*, 1979, p.304).

A questão não é dizer – com Hegel ou Nietzsche -: ‘Deus morreu!’ A questão é: Qual o Deus que morreu? O fetiche? A Europa divinizada? Não é o caso de rasgar as vestes porque alguém diz: ‘Não há Deus!’ A questão é: ‘...porque comem o meu povo como pão’ e não dão de comer pão ao povo faminto (DUSSEL, 1980, p.104-105).

Da apresentação da questão-problema: há uma Ciência da Religião Latino Americana Caribenha?

As epígrafes apontam já os caminhos deste Ensaio: a *Ciência da Religião Latino Americana Caribenha* e não a *Ciência da Religião na América Latina Caribenha*.

Que há uma Ciência da Religião na América Latina Caribenha sendo desenvolvida, nos espaços universitários no contexto do Continente, principalmente, nas Universidades brasileiras, não restam dúvidas. Tanto nos

espaços da Graduação quanto nos espaços da Pós-Graduação, em nível de especialização, mestrado e doutorado, a Ciência da Religião tem encontrado o seu lugar, fundamentalmente, enquanto um saber acadêmico.

A questão-problema, portanto, que este Ensaio levanta, é se há uma Ciência da Religião Latino Americana Caribenha. Tal questão-problema está em correlação, de maneira análoga, à questão-problema de uma Filosofia Latino Americana Caribenha e de uma Teologia Latino Americana Caribenha. Pode-se perguntar se há uma Filosofia Latino Americana Caribenha? Há uma Teologia Latino Americana Caribenha? Portanto, há uma Ciência da Religião Latino Americana Caribenha?

O debate em torno de uma Filosofia e de uma Teologia Latino Americana Caribenha vem se dando desde a década de sessenta do século passado. A literatura é vasta ao que tange a estes dois campos semânticos de saberes. No seio deste debate também vem se desenvolvendo sobre a possibilidade de uma Pedagogia Latino Americana Caribenha. Referente ao campo da Filosofia pode-se falar de Juan Bautista Alberdi, Alejandro Korn, Francisco Romero, Augusto Salazar Bondy, Leopodo Zea, Juan Carlos Sacannon, Arturo Andrés Roig, Horácio Cerutti Guldberg, Antônio Sidekum, Enrique Dussel, etc. Referente ao campo da Teologia pode-se falar de Gustavo Gutiérrez, Juan Luiz Segundo, Hugo Assmann, Leonardo Boff, Enrique Dussel etc. Já, referente ao campo da Pedagogia, pode-se falar em Paulo Freire, Moacir Gadotti, Enrique Dussel, etc.

Quanto ao debate em torno de uma Ciência da Religião Latino Americana é uma questão ainda não postulada. No entanto, por outro lado, a Ciência da Religião já se configura como um campo de saber no Continente Latino Americano Caribenho, principalmente, no Brasil, desde a segunda metade do século XX.

Como a Filosofia, a Teologia, e a Pedagogia, a Ciência da Religião não é um produto, uma criação, uma formulação da Cultura Latino Americana Caribenha, mas sim, da Cultura Europeia. Ela emerge a partir dos deslocamentos do objeto do fenômeno religioso no seio da tradição do pensamento ocidental europeu que vem desde a antiguidade clássica, passando pela Filosofia no horizonte da antiguidade clássica, pela Teologia no horizonte da medievalidade, pela Teodiceia no horizonte da modernidade, pela Filosofia da Religião no horizonte da modernidade até se configurar enquanto campo de saber da Ciência da Religião no horizonte da contemporaneidade (modernidade e pós-modernidade).¹

Ora, os campos de saberes da Filosofia, da Teologia e da Pedagogia, bem como do Direito, da Medicina e da Literatura chegaram pelas mãos tanto da

1 Sobre esta questão, vale conferir: Filoramo e Prandi (1999) bem como, Bortoleto e Meneghetti (2014).

tradição hispânica quanto da tradição lusa no Novo Mundo, neste *Continente Absconditus*, já a partir do século XVI. Também, neste mesmo período dar-se-á a criação das primeiras Universidades, principalmente na América Hispânica, enquanto que, na América Lusa, a Universidade será criada na primeira metade do século XX, não tendo, ainda cem anos de existência. A Ciência da Religião, enquanto um campo epistemologicamente constituído, também vem da tradição cultural ocidental europeia e vai se instalando nas Universidades a partir da segunda metade do século passado.

No contexto da Cultura Latino Americana Caribenha uma História da Religião e uma Filosofia da Religião estão ainda por serem elaboradas. Muitos e significativos são os estudos de Psicologia da Religião e de Sociologia da Religião, no entanto, ainda não há uma sistematização ao tocante à História da Religião e à Filosofia da Religião. Uma sistematização mais abarcante da Filosofia na América Latina Caribenha pode-se encontrar em *América Latina en sus Ideas*, obra coordenada por Leopoldo Zea (1986) e em *El Pensamiento Filosófico Latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historia/corrientes/temas/filósofos* organizada por Enrique Dussel, Eduardo Mendieta e Carmen Bohórquez (2011).

Referente à História da Igreja Enrique Dussel é o responsável pelo Projeto CEHILA – *Comision de Estudios de Historia de la Iglesia en America Latina*, cujos onze tomos foram já elaborados sobre *Historia General de La Iglesia en America Latina (1983)*. Agora, pertinente ao campo da Teologia se não há ainda uma História da Teologia em perspectiva abarcante, reconhecendo e recolhendo o *fazer* teológico na totalidade do Continente Latino Americano, há, no entanto, uma proposição formulada por Enrique Dussel em *Hipóteses para uma História da Teologia na América Latina (1492-1980) (1981)*. Estas obras, além de serem perspectivadas e construídas no sentido de uma visão ampla da realidade Latino Americana Caribenha, são também, constituídas e construídas de forma e maneira coletivas. Isto porque o Continente Latino Americano não é um Continente fácil de ser lido e apreendido.

No contexto da cultura brasileira, principalmente no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação (Especialização/Mestrado/Doutorado) em Ciência da Religião muitas são as pesquisas no campo de conhecimento referentes às pesquisas religiosas e referentes às pesquisas ao Ensino Religioso. Aqui há quatro momentos importantes a serem considerados.

Um primeiro momento tem a ver com os Cursos de Ciência da Religião. A primeira experiência no campo da Ciência da Religião no Brasil emerge em Juiz de Fora, nas Gerais de Minas, quando da criação do Curso de Ciência da Religião

já em 1969, saído das mãos do filho religioso e sacerdote de Alfonso Maria de Liguori, Jaime Snoek. Padre Cornelis Jacobus Snoek, holandês de nascimento, moveu-se nas mesmas sendas do autor da *Thologia Moralis* – Alfonso Maria de Liguori – pensador do século XVIII, o santo do Século das Luzes, fundador dos religiosos redentoristas, juntamente com a monja e mística Maria Celeste Crostarosa, místico, escritor, filósofo, teólogo com mais de cem livros e inúmeras traduções e edições de suas obras.

Desde então, os Cursos de Ciência da Religião começaram a se multiplicar no país para atender a uma demanda fundamental, qual seja, a de formação de professores para Ensino Religioso.

Para responder às exigências do Ensino Religioso, no processo de escolarização, é fundamental e indispensável que o profissional dessa disciplina tenha uma formação específica que o habilite e qualifique nesta área de conhecimento (PASSOS, 2006, p. 91-92).

Pesquisa tocante ao curso de formação de professores referentes “à graduação, extensão, livre e programas de pós-graduação (*stricto sensu e lato sensu*), e alguns destes nas modalidades presencial, semipresencial e a distância”, realizada por Lilian Blanck de Oliveira (2006) e um grupo de pesquisadores pertencentes ao campo do Ensino Religioso e da Ciências da Religião, revelam o que tem sido as perspectivas do ponto de vista metodológico, bem como mostram a localidade destes Cursos no contexto das regiões da Federação e as Instituições de Ensino Superior onde estes Cursos estão localizados.

Um segundo momento diz-se em relação ao FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – que teve sua instalação em 26 de setembro de 1995 em Florianópolis.² A relevância do FONAPER dá-se no contexto importante e significativo da Cultura Brasileira, principalmente ao tocante à Legislação de Ensino, quando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, tendo como horizonte maior, o marco da Constituição Brasileira de 1988, cidadã e democrática, que reconhece o contexto da diversidade e da pluralidade religiosa no Brasil.

É neste contexto que o FONAPER, em sua primeira geração, apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (2009). Este passo é decisivo na história do Ensino Religioso e da Ciência da Religião no Brasil, pois, a

2 Sobre este processo de instalação do FONAPER, seus primeiros passos, a construção e formulação de uma concepção de Ensino Religioso vinculado com os processos de ensino desde a Educação Básica e Fundamental até o Ensino Superior, vale conferir: Pozzer *et al* (2010). Esta obra tem significação no contexto do FONAPER, pois, é uma obra comemorativa aos 15 anos do respectivo Fórum.

partir de então, as práticas de pesquisa, de ensino e de extensão nos contextos das Instituições Superiores de Ensino e nas Escolas de Ensino Básico, Fundamental e Médio no contexto maior da Federação – evidentemente que não de forma homogênea, pois, cada região e estados têm dado uma solução muito peculiar à questão do Ensino Religioso - serão parametrizados pelos processos do FONAPER e pelos próprios Parâmetros Curriculares.³ No entanto, vale reconhecer que o FONAPER inaugurou uma *virada paradigmática* em relação ao Ensino Religioso e, portanto, também em relação à Ciência da Religião no contexto cultural brasileiro e, principalmente, no cenário da educação brasileira.⁴

Um terceiro momento diz respeito aos veículos de publicação que os respectivos Programas de Ciência da Religião de divulgação dos estudos e das pesquisas ao campo da Religião – Filosofia da Religião, Sociologia da Religião, Ciências da Religião, Estudos Comparados de Religião, Teologia da Religião, etc. Desta maneira, as Revistas, sejam elas impressas ou *on-line* são estes espaços e canais veiculadores dos resultados das pesquisas e estudos em ensino, pesquisa e extensão que vão revelando o processo de construção do campo do Ensino Religioso e da Ciência da Religião, juntamente com os TCCs, Dissertações e Teses dos Programas presentes nas Universidades.

Somam-se a isto, as edições de livros e traduções que vão aparecendo às Editoras que veiculam hoje no Brasil o conhecimento religioso, principalmente, as Editoras Loyola, Paulinas, Paulus, Vozes, Editeo, Nova Harmonia, Árgos, etc. Aqui, neste momento, de certa maneira, vale reconhecer o papel e a importância das Bibliotecas, principalmente, as Bibliotecas das Escolas, das Universidades, as Bibliotecas Digitais e das Casas das Ordens Religiosas existentes no âmbito da tradição do catolicismo, e no âmbito da tradição do protestantismo, bem como de outras tradições religiosas. Isto tudo sugere uma indexação de todos estes espaços, pois eles são necessários enquanto *lugares-fontes* de pesquisas.

Os Colégios e Conventos, principalmente dos Jesuítas, Franciscanos, Beneditinos e Carmelitas cumpriam este papel no processo, praticamente, dos três primeiros séculos do Brasil Colonial bem como do Brasil Imperial e ainda o cumprem em nossos dias, pois, foram estas Ordens que nos primeiros séculos responderam pelo Ensino Religioso e pelas pesquisas religiosas no âmbito da

3 Como exemplo disto que se afirma, vale conferir a Coleção Temas do Ensino Religioso, cujo Projeto é realizado e desenvolvido pelo Departamento de Teologia e Ciências da Religião (DTCR) da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Diz Afonso Maria de Ligório Soares que “a coleção orienta-se, fundamentalmente, pelos Parâmetros Curriculares do ER do Fonaper. Embora não tendo força de lei, tais balizas significam um consenso construído por profissionais e especialistas da área numa perspectiva epistemológica e política que define as bases teóricas e metodológicas do ER, superando as abordagens e práticas confessionais de recorte catequético ou teológico” (apud PASSOS, 2006).

4 Conferir CNBB (2007).

Filosofia e da Teologia denominada de Segunda Escolástica Ibérica e cuidaram da Educação no Brasil, bem como, da Saúde, antes do Estado colocar suas mãos nestes espaços.

Por fim, o quarto ponto diz respeito à questão da Ciência da Religião e da Teologia. Estes dois campos ainda não estão estabelecidos em suas diferenças e autonomias na Cultura Brasileira. Do ponto de vista histórico a Teologia tem precedência à Ciência da Religião no Continente Latino Americano Caribenho, bem como a Filosofia. Assim, tanto a Teologia quanto a Filosofia são campos antiquíssimos, principalmente na América Hispânica, pois a Universidade chega juntamente com estes saberes em sua versão Escolástica sob forma da Segunda Escolástica. Vinda da Península Ibérica, principalmente de Salamanca de onde saíram os grandes pensadores como Francisco Silvestre de Ferrara, Tomás de Vío, Francisco de Vitoria, Domingos de Soto, Melchor Cano, Luis de Molina, Domingo Báñez, Gabriel Vázquez, Francisco Suárez, Juan de Santo Tomás e Juan de Lugo.

Estes pensadores da Segunda Escolástica articularam da herança medieval o tomismo, o scotismo e ockamismo em plena modernidade nascente. De todos eles, Francisco Suárez é quem teve presença indelével no Continente Latino Americano Caribenho. Deste horizonte é que se pode compreender a formulação histórico-filosófico-teológica de Frei Bartolomé de Las Casas, a formulação poético-mística de Sor Juana Inês de La Cruz, os Sermões de Antônio Vieira, primeiros tratados de Filosofia, de Teologia e de Literatura sob o critério epistemológico da Oratória e da Retórica no Brasil, portanto, de toda Estética Barroca Latino Americana Caribenha.⁵

Assim, fazendo a demarcação dos lugares históricos e das diferenças epistemológicas, os pesquisadores João Décio Passos e Rosa Gitana Krob Meneghetti formulam uma séria, importante e decisiva discussão como forma de contribuição ao Conselho Nacional de Educação estabelecendo as fronteiras destes dois campos de saberes. Estas contribuições não foram ainda suficientemente consideradas pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.⁶

Postos estes quatro momentos e considerados a importância da Ciência da Religião, do FONAPER, dos veículos de publicação (Revistas, Editoras, Bibliotecas) e da Ciência da Religião e Teologia enquanto campos ontológico-epistêmico-lógico distintos, quer se olhar e tomar estes quatro momentos como

5 Vale conferir Robles (1992) e Bortoleto (2010).

6 Conferir: Anexos: O Ensino Religioso como área de conhecimento: contribuições à discussão no Conselho Nacional de Educação 2001 e, Comentários ao Documento. In: SENA (2006).

sendo de um processo decisivo e complexo do Ensino Religioso e da Ciência da Religião no cenário e no horizonte do pós-regime militar, da Constituição Federal de 1988, da LDBEN n. 9394/96.

Portanto, no cenário do reconhecimento da diversidade e pluralidade de pensamento, de religião, etc. e, dos processos de desigualdades e de violência, nacional e latino americanamente falando, mas também, no cenário e no horizonte de um mundo globalizado, com inúmeras guerras de genocídio humano étnico e religioso, com a destruição do Planeta em âmbito orgânico e inorgânico, com número crescente da migração humana no Planeta e as dificuldades das nações ricas em serem hospitaleiras com estas pessoas que fogem de conflitos bélicos, ameaças naturais, desemprego, fome, etc.

O Ensino Religioso e a Ciência da Religião também se dão em um contexto cultural onde o debate em torno das especificidades da Teologia e da Ciência da Religião, pelo menos no âmbito da América Latina Caribenha e, principalmente, no Brasil ainda não foi superado em sua forma e processo qualitativos. O livro *O diálogo inter-religioso como afirmação da vida* enquanto um debate dos teólogos da Religião revela sobre esta questão (TEIXEIRA, 1997). Por seu turno, Marcelo Ayres Camurça (2003) diz que “como ideia matricial, penso que a(s) Ciência(s) da Religião no país nascem e desenvolvem-se confrontadas entre duas ‘linhas de força’: as Ciências Humanas e a Teologia”.

Ainda, as Ciências Humanas e, mesmo a Teologia, são perspectivadas dentro de um horizonte eurocêntrico e não Latino Americano Caribenho. Ou, dizendo d’outra maneira, o estatuto científico das Ciências da Religião se circunscreve desde os horizontes teóricos não oriundos da tradição Latino Americana Caribenha, mas sim, da longa tradição Europeia Ocidental. Daí, então, a afirmação de que se se tem uma Ciência da Religião na América Latina Caribenha, isto não significa dizer que se tem uma Ciência da Religião Latino Americana fundada e articulada desde um outro estatuto ontológico, epistemológico, lógico, ético, estético, bem como desde o estatuto epistemológico das Ciências Sociais e da Teologia e da Literatura Latino-Americana-Caribenhas.

Isto significa dizer que o Ensino Religioso e a Ciência da Religião ainda não fizeram a *virada latino-americana-caribenha*, portanto, no sentido de assumirem o Continente Latino Americano Caribenho desde dentro, desde sua interioridade, desde suas fontes mítico-éticas profundas. Este processo parece ser a próxima etapa a ser realizada no âmbito do Ensino Religioso, da Ciência da Religião e do FONAPER. Assim, o que se segue, são apontamentos e hipóteses para que esta *virada latino-americana-caribenha* possa vir a acontecer. Ou seja, o Continente Latino Americano Caribenho comporta em sua história de mais de

500 anos, possibilidades reais para um estatuto científico à Ciência da Religião e ao Ensino Religioso. Faz-se necessário, para tanto, ao objetivo que este Ensaio se propõe, perguntar pela própria América Latina Caribenha: *O que é isto?*, bem como apontar os fundamentos para um estatuto científico à Ciência da Religião Latino Americana.

Da América Latina Caribenha: complexidade linguístico-semiótica tecida por um lógos poético

[...] El alma emana, igual y eterna, de los cuerpos diversos en forma y en color. Peca contra la Humanidad, el que fomente y propague la oposición y el odio de las razas (MARTÍ, 1992, p. 487).

Perguntar pelo estatuto científico de uma Ciência da Religião Latino Americana Caribenha impõe a necessidade imperiosa de se perguntar por este Continente Latino Americano Caribenho: *O que é isto?* Pelo menos, alguns traços serão fundamentais de serem levantados, principalmente, desde o lugar da Filosofia, pois cabe a ela a pergunta.⁷

Se os fundamentos pelo perguntar vêm do campo da Filosofia, cabe perguntar pelos *deslocamentos* dela para ver como esta longa *tradição* de mais de 25 séculos foi e vem sendo *traduzida* no Continente Latino Americano Caribenho. *Tradição* e *tradução* serão neste Ensaio o empenho fundamental para se tomar o complexo da cultura latino-americana-caribenha em sua potencialidade criadora e criativa. Assim, o lugar da Filosofia deslocou-se várias vezes ao longo de sua história. Entre os gregos a Filosofia tem seu lugar no horizonte da *physis*. Entre os medievais, ela tem seu lugar no horizonte do *ente criado*. Já com os modernos, a Filosofia tem seu lugar no horizonte da *subjetividade*. No mundo contemporâneo, ocidentalmente falando, a *linguagem* é o traço fundamental e essencial do pensamento filosófico. Será então que, sem perder o recuo à tradição filosófica, nos é possível dizer o lugar da Filosofia em nosso horizonte cultural da América Latina Caribenha? Podemos, desde o nosso lugar, contribuir com nossa cultura intelectual que é distinta, ao panorama universal da filosofia, à comunidade humana mundial sem sermos *eco* e *reflexo* da Velha Europa? Argote (1979), por sua vez, pergunta: “Ubicados en el horizonte de la realidad-alteridad, podemos plantearnos el problema de

⁷ As considerações que se seguem, no sentido de explicitar traços fundamentais e essenciais do Continente Latino America Caribenho se encontram em: Bortoleto (2003). Ao que tange aos deslocamentos da Filosofia, a inspiração se encontra em Germán Marquín Argote (s/d), que pertenceu ao Grupo de Bogotá da Universidad Santo Tomás (USTA), na Colômbia.

la metafísica aqui y ahora: Es necesaria una metafísica en América Latina? Bajo qué condiciones de posibilidad?" Ora, perguntar pela Metafísica é já perguntar pela Filosofia enquanto postulação das condições e dos fundamentos de uma própria Filosofia Latino Americana Caribenha que passa, fundamentalmente, pela questão do *Outro* – o europeu, o índio, o negro, o mestiço, a vítima do sistema e, fundamentalmente, pelo razão criadora e ordenadora do Continente: o *Logos Poético*.

Darcy Ribeiro (1978, p. 5) diz que:

La indagación de Bolívar sigue resonando. Qué somos nosotros los pueblos americanos, entre los pueblos, las civilizaciones? Mucho se há escrito sobre el tema. Demasiado incluso sobre aspectos circunstanciales y anecdóticos. Muy poco, lamentablemente, sobre su totalidad.

Neste sentido, vale então, formular a pergunta fundamental: ***América Latina Caribenha, o que é isto?*** Com esta indagação, se está no âmbito da Filosofia como já visto, pois é uma questão da ordem do campo da Metafísica e da Ontologia que pergunta pelo objeto, pela realidade, pelo existente. É uma pergunta que indaga por um objeto/signo que existe junto com outros objetos/signos existentes.

A América Latina Caribenha é um continente jovem e em devir. Nela existem *exageros de calor cultural*, a despeito de se ter que conviver – e não dá para se fazer vistas cegas quanto a isso – ainda sob o signo de uma teoria da dependência: econômica, tecnológica e política.

Culturalmente, ela está sob o signo da tradição arábico-luso-hispânico-afro-índigena, revelando-se, do ponto de vista sonoro, uma sinfonia polifônica e, sob o ponto de vista da cinemática, um mosaico de signos fílmicos que fluem de maneira diferente em cada região, como também, no interior de uma mesma região.

Os *exageros de calor cultural*⁸ têm a ver com o modo como a luz na América Latina perpassa o mundo dos objetos. Esta radiação eletromagnética provoca e produz sensações complexas, exigindo uma teoria e práxis dos sentidos, portanto, bem como um pensamento correspondente também complexo, para se dar conta da multiplicidade e complexidade que é a América Latina.

Dessa maneira, a América Latina Caribenha já é um problema, pois ela é o exemplo máximo de cruzamentos de linguagens e de culturas extremamente velozes.

8 Esta expressão foi cunhada por Amálio Pinheiro, poeta, tradutor, escritor e professor do Programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP. É autor do livro **César Vallejo: O abalo corpográfico**. São Paulo: Arte Pau-Brasil Editora, 1986.

Nesse panorama cultural, o que aumenta hiperbolicamente é a taxa de possibilidades informacionais orais/visuais/corporais etc., junto às verbais, aumentando o elemento de choque via comunicação analógica. Sem o saber, o latino-americano, não tendo lugares de linguagem ou de natureza onde fincar-se, visto que tudo lhe é historicamente próximo/distante (não é à toa que o sacolejo da gargalhada mortal se exponencia em tantas de suas mais densas obras), produz uma das vertentes mais políticas e radicalmente inóspitas de filosofia trágica: multiplicar os festejos que prenunciam a morte (PINHEIRO, 1994, p. 23).

Assim, é nesse contexto que se quer pensar a América Latina Caribenha muito mais como um *paradigma*, um modelo-padrão, compreendê-la enquanto um *sintagma*, ou seja, lugar de fusão de elementos próximos e ao mesmo tempo distantes. Gilberto Freyre(2001) falará de uma *Filosofia do Fusionismo*. Isto equivale dizer, portanto, que na pluralidade de linguagens que é a América Latina, tem-se que saber transitar – *com jeito semiótico* – pelas linguagens; tem-se que inaugurar uma intersemiótica latino-americana-caribenha, uma Filosofia Semiótica por um lado e, aprofundar por outro, uma cultura da alteridade que vá para além de uma visão monocultural. Aqui, reside portanto a tarefa de uma Filosofia Intercultural. Desta maneira, uma Filosofia Intercultural está por sua vez a postular uma Filosofia Semiótica. Neste Ensaio, portanto, Filosofia Semiótica, Filosofia Intercultural e Filosofia do Fusionismo são todos campos correlatos, complementares.

Os referenciais para isto foram já lançados enquanto grandes aportes teóricos por três importantes pensadores americanos: Charles Sanders Peirce (1839-1914), na América do Norte, José Lezama-Lima (1910-1976) na América Caribenha e Enrique D. Dussel (1934-) na América Latina. Estes três pensadores darão o pano de fundo para se tomar o Continente Latino Americano Caribenho (e o diálogo com a América do Norte aqui se impõe) nos três níveis das Ciências Normativas da Filosofia: a Lógica, a Estética e a Ética, para se buscar as conexidades possíveis entre o semiótico (lógico), o estético e o ético.

Com esses autores, pode-se visualizar para além de lógicas fechadas e identitárias como o eurocentrismo, o linguicentrismo, o etnocentrismo, o logocentrismo, o monoculturalismo, uma América (anglo-saxônica, caribenha e latina) portadora já, de lógicas abertas, em expansão e proliferantes em signos, formando um manancial de *multiplicidade* e *contiguidade* textuais. Nesse sentido, vale afirmar que isso tudo está em consonância com os avanços das ciências físicas, naturais e matemáticas do contemporâneo.

Esta *multiplicidade* e *contiguidade* textuais que é a América Latina Caribenha não é algo fácil de ser abarcado. “Somente o difícil é estimulante”,

como já disse Lezama Lima em *A Expressão Americana*. Mas afinal, o que é a América Latina Caribenha? O que significa dizer que ela é uma complexidade textual de *multiplicidade e contiguidade*?

César Fernández Moreno começa a Introdução do livro *América Latina en su literatura* com o seguinte trecho em epígrafe, tirado das *Lições* de Hegel:

Por consiguiente, América es el país del porvenir. En tiempos futuros se mostrará su importancia histórica, acaso en la lucha entre América del Norte y América del Sur. Es un país de nostalgia para todos los que están hastiados del museo histórico de la vieja Europa... Lo que hasta ahora acontece aquí no es más que el eco del viejo mundo y el reflejo de ajena vida. Mas como país del porvenir, América no nos interesa, pues el filósofo no hace profecías (MORENO, 1972, p. 05).

Prossegue Moreno, dizendo que, se o filósofo não faz profecias no dizer de Hegel, pois a América enquanto “país do porvir” não lhe interessa, é verdade que hoje, um século e meio depois do dito de Hegel, a América é totalmente outra:

Lo que para él era porvenir ya es presente para América; el continente que para él era naturaleza es historia ya. Él hablaba de América del Norte y América del Sur: en la del norte se implanta actualmente la nación más fuerte del mundo; la del sur, bajo su nombre actualizado de América Latina, representa una de las ideas más dinámicas del mundo actual. Una serie de factores la han promovido al primer plano de la expectación pública: el primero, la explosión demográfica, aceptando esa etiqueta tecnológica aplicada al hecho de nacer; su crecimiento continental es el mayor del mundo: 2,9% anual. Actualmente, cuenta con más de 270 millones de habitantes, irregularmente distribuidos en 21 millones de kilómetros cuadrados. Esta explosión, que se produce en el contexto económico llamado subdesarrollo, amenaza transformarse, a su vez, en explosión política. Pero lo que ahora nos interesa específicamente es que a partir de esta cadena de explosiones, o explosión en cadena, América Latina va anticipando otra: la cultural (MORENO, 1972, p. 05).

A despeito da explosão cultural que é a América Latina, o próprio conceito de América Latina não abarca a complexidade e a dificuldade que ela é. O conceito é impreciso, portanto.

A origem da ideia de latinoamérica segue um desenvolvimento processual nada simples. Primeiramente, encontramos o nome de *Las Índias* no século XVI, presente no imaginário de Colombo “que desejava chegar à Ásia de Marco Polo”. Encontra-se um outro nome para *Las Índias* no pensamento do historiador e franciscano do século XVI Gerónimo de Medieta: *El Nuevo*

Mundo. E, já no século XVIII, na década de 60 na França de Napoleão III, quando o economista político de fama Michel Chevalier (1806-1879) propunha a construção de um canal interoceânico no Panamá em 1844, tem-se um outro nome e que permanece até nossos dias: *L'Amérique Latine* (PHELAN, 1993).

Dizer a América Latina Caribenha, para além ou aquém do seu próprio conceito, é dizê-la não só a partir das questões da ordem do étnico, do linguístico, do religioso, etc., mas sim, enquanto um complexo simbiótico em (de) tensão. Dizendo d'outra maneira, a América Latina Caribenha é mestiça. Na mestiçagem há simbiose de raças e interpenetração mental-neuronal-corporal. Real ou metafórico, a Europa foi modificada pela América, a América foi modificada pela Europa. Sívio Romero (2001) em sua *História da Literatura Brasileira* já afirmou isto no século XIX. Gilberto Freyre (2001) no conjunto de seus escritos e em *Interpretação do Brasil*, nas mesmas pegadas de Sívio Romero está a reafirmar esta realidade constitutiva da Cultura Brasileira em especial, mas traço marcante em todo Continente Latino Americano Caribenho.

Assim, explosão cultural do Continente Latino Americano Caribenho é, no dizer de Moreno, uma concepção sintética na cultura latino-americana, formada por: culturas autóctones, culturas europeias descobridoras, cultura africana (através da escravidão) e, cultura dos imigrantes do século XIX.

Considerando a América Latina Caribenha então, enquanto um complexo simbiótico em (e de) tensão, vale dizê-la, portanto, enquanto um território de linguagens adquiridas, de linguagens devoradoras, de linguagens nativas. Não podemos ter uma leitura conclusiva da América Latina Caribenha, pois esta é uma leitura fechada. No dizer de Moreno, “dentro de tal complejo de tensiones en América Latina, son casi infinitas las posibilidades de acciones y reacciones y, correlativamente, la tentación intelectual de subsumir sus problemas en otros próximos o análogos”. (MORENO, 1972, p. 08). Uma leitura conclusiva é, em última instância, portadora de linguagem que se fecha com o poder e cuja pretensão é esgotar o real que ela é. É sabido que o mundo ocidental é pensado hierarquicamente e não anarquicamente e, em que pese que já se tinha notícias da América bem antes de ser “descoberta”, ela nasce portanto, já moderna. É a tese central de *1492 O Encobrimento do Outro* de Enrique Dussel (1993).

Nesta sua obra, Dussel dialoga com toda a tradição do pensamento filosófico do ocidente moderno e pós-moderno, como por exemplo, Edmund O’Gorman, Alberto Caturelli, Richard Rorty, Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas e outros. Seguindo na mesma linha de pensamento de Tzvetan Todorov (em *A Conquista da América – A Questão do Outro*), e fazendo uma forte crítica aos anteriores, a tese de Dussel passa pelas diversas figuras (*gestalt*) de leitura da

América Latina como: “invenção”, “descobrimento”, “conquista” e “colonização”, revelando os seus conteúdos teóricos, espaciais e diacrônicos distintos, mostrando como o Outro não foi descoberto como Outro, mas sim, como o “si-mesmo” e, portanto, o Outro foi negado como “encobrimento”.

Outra tese de Dussel é a sinalização de “uma ‘teoria’ ou ‘filosofia do diálogo’, como parte de uma ‘filosofia da libertação’ do oprimido, do incomunicado, do excluído, do Outro”. (DUSSEL, 1993, p. 08). Dussel, portanto, está criticando esta leitura conclusiva e de uma linguagem unidimensional à medida que postula uma “teoria” ou “filosofia do diálogo”. É deste conflito entre os dois continentes históricos e filosoficamente falando, que Dussel quer pensar uma teoria filosófica do diálogo. O seu pensamento tem a América Latina Caribenha como horizonte, portanto, como via de acesso ao pensar filosófico. Isto significa uma ruptura com o pensamento eurocêntrico que, segundo sua tese, inicia-se a partir de 1492 quando a Europa-centro traz para sua órbita econômica, política e cultural as outras três partes, ou seja, a América, a África e a Ásia.

Ao introduzir a questão central do outro e da escuta do outro⁹, Dussel já está postulando a questão da Ética – *filosofia primeira do seu discurso filosófico*. Não uma Ética eurocêntrica e nem helenocêntrica, pois, para ele, é necessário descentrar dos provincianismos ocidentalistas. Assim, ao colocar a questão da escuta do outro, Dussel está colocando a questão da *exterioridade* frente à *totalidade totalizada*, ou seja, à totalização do sistema. Os conceitos *exterioridade* e *totalidade* são dois conceitos caros ao pensamento dusselino.

Portanto, é a experiência do cara-a-cara na exterioridade que permite destruir o fechamento, a totalização do sistema. Superar os limites do sistema para ver o próximo, o outro enquanto semelhante e não mais idêntico, enquanto o mesmo. Estar em cara-a-cara é se abrir ao infinito. Isto é o que Dussel chamará da experiência metafísica da alteridade. Aqui, tanto Dussel quanto Argote estão em uníssimos ao postularem uma *Metafísica da Alteridade* desde a América Latina Caribenha, tendo o pensamento de Emmanuel Levinas, principalmente da obra *Totalidade e Infinito* com referência.

9 A questão da *escuta* é o traço fundamental do pensamento semita (judeu, cristão, muçulmano), enquanto que o traço fundamental da tradição helênica é a *visão*. Dussel irá desenvolver estes temas em sua trilogia: *El humanismo semita* (1969); *El dualismo en la antropología de la cristianidad* (1974) e *El humanismo helénico* (1975). Dussel tem afirmado que os dois grandes profetas do século XX são Freud e Marx e, continuarão sendo também no século XXI. Marx é o pensador da objetividade e Freud o pensador da subjetividade. Ambos são judeus, e isto é de suma importância; por exemplo, Dussel diz que Marx fala por órgãos em seu pensamento e não por faculdades, ao se referir ao homem. Falar por órgãos é algo exatamente hebreu. Em relação a Freud – agora digo eu – fundou a Psicanálise enquanto lugar da escuta e, o que não é outra coisa a escuta, senão algo exatamente hebreu!

Se o Novo Mundo nasceu “moderno” junto com a modernidade européia e foi tecido no “processo originário da constituição da subjetividade moderna”, como diz Dussel, pode-se dizer que toda a tradição ocidental teológico-filosófico-científica enquanto um sistema de linguagens logocêntrico, lingüicêntrico e hierárquico, transplantou-se todo como um sistema de valores significantes, como por exemplo: idiomático-lingüístico, ético-religioso, político-econômico-jurídico. E nós, além de já sermos “alfabetizados” desde o “princípio”, também já tínhamos tudo isto aqui.

Parece então, ser necessário, além de enfrentar o debate filosófico com a tradição moderna e pós-moderna presente no cenário cultural da contemporaneidade, também ampliar o conceito de linguagem para além de um conceito lingüicêntrico e fonocêntrico. Charles Sanders Peirce, pensador e cientista fundador da Semiótica norte-americana é quem irá fazer essa ruptura.

O que interessa reter e apreender do edifício teórico construído por Peirce para este Ensaio é o conceito de linguagem presente em sua Semiótica. A linguagem aqui, não se restringe ao discurso verbal onde está assentada a lógica ocidental. O conceito de linguagem na semiótica peirceana é amplo e está para além do próprio “verbo”. Como diz Samira Chalhub (1987, p. 06):

No entanto, nem só de mensagens verbais vive o ser humano. A linguagem participa de aspectos mais amplos que apenas o verbo. O corpo fala, a fotografia flagra, a arquitetura recorta espaços, a pintura imprime, o teatro encena o verbal, o visual, o sonoro, a poesia – *forma especialmente inédita de linguagem* – surpreende, a música irradia sons, a escultura tateia, o cinema movimenta etc.

Assim, pode-se dizer que a Semiótica pretende ser uma “ciência de todas as linguagens”. E os estudos semióticos investigam, portanto, a ação, a ação dos signos, ou seja, a *semiose* existente em toda realidade e da realidade mesma.¹⁰

Pode-se pensar em perspectiva peirceana a América Latina Caribenha enquanto um vasto *representamem*, um grande símbolo do desígnio de Deus, acabando suas conclusões em realidades vivas. Pois assim, diz Peirce (1983, p. 43) em suas *Conferências sobre o Pragmatismo*:

Portanto, se me perguntarem que papel as Qualidades podem desempenhar na economia do Universo, responderei que o Universo é um vasto *representamem*, um grande símbolo do desígnio de Deus, acabando suas

¹⁰ No trabalho Culturas e Tradições Religiosas: Um breve ensaio em torno da questão do diálogo, da escuta e do outro, formulo uma proposição de uma Semiótica da Religião acentada em bases do pensamento de Charles Sanders Peirce, como pressupostos para um diálogo inter-religioso. Para isto, conferir: Bortoleto (2001).

conclusões em realidade vivas. Cada símbolo deve ter organicamente ligados a si seus Índices de Reações e Ícones de Qualidades; e o mesmo papel desempenhado por reações e qualidades num argumento, elas também o desempenham nesse argumento que é o Universo.

Para Peirce, a cultura é um signo muito complexo; tudo está em processo de auto-organização. Este processo não pode ser linear, e sim, não-linear. Processo este que tem a ver com o engendramento do signo. No dizer de Lúcia Santaella (1995, p. 43), “o signo, por sua própria constituição, está fadado a germinar. Desenvolver-se num interpretante (outro signo) que se desenvolverá em outro, e assim indefinidamente. Evidencia-se aí a natureza inevitavelmente incompleta de qualquer signo”.

Vale dizer então, que a América Latina Caribenha pode ser pensada como um “vasto representamem”, ou seja, um complexo sêmico cultural, que num processo não-linear, está em semiose, e que ela, a América Latina Caribenha, se desempenha já em forma de um argumento inacabado, por fazer-se infinitamente.

Falei de uma Filosofia Semiótica em perspectiva peirceana, no sentido de que ela pode dar conta de pensar a América Latina Caribenha enquanto um “vasto representamem”. Seria, portanto, correto afirmar, que a América Latina é este “vasto representamem” já, enquanto um *signo barroco*?

Diz Afrânio Coutinho (1994, p. 332):

Criação da Contra-Reforma, o Barroco passou à América Latina desde muito cedo, desde quando criado no século XVI e se tornou no século XVII o grande fator de formação de nossa consciência, passando imediatamente a criar um estilo de vida e de arte – literatura, escultura, arquitetura, pintura – impregnando de modo geral os nossos hábitos e maneira de viver. É o grande motor de nossa vida, criador de um tipo de homem, ‘o senhor barroco’, na palavra de Lezama-Lima. Este homem está em toda a parte em nossa América, diferente do europeu e do norte-americano, graças à marca católica, contra-reformista, introduzida no Brasil pela mão barroca do jesuíta, como tenho dito. E não é só na arte que ele encontra expressão, resultado da mistura ibérica, indígena e negróide. Tudo isto é uma criação original, de nossa patente, que o racionalismo europeu jamais terminará por compreender, incapaz de penetrar a sua essência irracional, ilógica. Isto é a América. Daí o nosso americanismo.

Se como foi visto anteriormente a respeito do Novo Mundo que nasceu moderno juntamente com a modernidade européia nascente e, foi tecido no “processo originário da constituição da subjetividade moderna” no dizer de Dussel, pode-se afirmar, que essa América – no caso a latino-américa-caribenha – nasce também barroca. América Latina Caribenha: *Moderna e Barroca*, portanto.

Não será possível desenvolver neste Ensaio, o estado da questão do Barroco na América Latina Caribenha. No entanto, dentre os vários literatos e escritores latino-americanos e suas respectivas produções de romances e ensaios dos anos 1960-1980, vamos encontrar várias perspectivas sobre o Barroco, bem como o neo-Barroco: a de Alejo Carpentier, a de Severo Sarduy, a de Lezama Lima, para ficarmos em alguns. As perspectivas têm, portanto, a América Latina Caribenha enquanto via de acesso ao pensar literário e estético. Mais que um “estilo histórico”, buscam eles, um “espírito”, a “arte da disposição e discussão”. O Barroco assim entendido, é já o próprio contra-texto da latino-américa-caribenha.

Em que pese, sendo o Barroco uma estética importada, aqui ele é apropriado e transformado, portanto é traduzido criativa, estética e politicamente. É nesta direção, de pensar o Barroco enquanto o contra-texto da latinoamérica, é que o autor de *Paradiso*, se coloca. Lezama-Lima vai dizer que, depois de apropriado e transformado, o Barroco, entre nós, foi uma “arte da contraconquista”. Em *A Expressão Americana*, assim ele se expressa: “[...] podemos dizer que entre nós o Barroco foi uma arte da contraconquista”. (LEZAMA-LIMA, 1988, p. 80).

A apropriação que Lezama-Lima faz do Barroco americano distinta da do Barroco europeu, além de ser original, sinaliza três aspectos fundamentais, ou seja, que nosso Barroco se apresenta enquanto uma tensão, enquanto portador de um plutonismo e sendo de um estilo plenário. (LEZAMA-LIMA, 1988, p. 79-80). Este Barroco vivo, pleno e dinâmico, portanto, associado às culturas periféricas, possibilitará a Lezama-Lima falar do *Senhor Barroco*, que fará a arte da contraconquista: “O primeiro americano que vai surgindo dominador de seus caudais é o nosso senhor barroco”. (LEZAMA-LIMA, 1988, p. 80).

O barroco lezamiano enquanto uma crítica à modernidade, ou seja, à esta modernidade marcada pela visão de uma razão e progresso histórico do homem ocidental, é uma crítica à concepção filosófica do idealismo ontológico hegeliano.

Em Hegel, como se sabe, tudo é essencialmente histórico; a história é constituinte do ser. Ela enquanto sendo um processo, o é enquanto lugar onde o Espírito Absoluto se manifesta, se reconhece e se realiza. Ou seja, é neste processo que o Espírito passa de um ser em si para um ser por si. Este Espírito (*Logos* ou *Ratio*), em Hegel, é eterno e não tem pressa para levar a cabo suas tarefas e projetos. Como diz Hegel (1985, p. 344):

[...] pelo contrário, a linha, que o espírito percorre, segue por vias indiretas e é feita de mediações; tempo, fadiga, consumo e semelhantes considerações da vida finita não convêm ao seu caso. Não devemos, portanto, impacientar-nos pelo fato de alguns conhecimentos particulares

não poderem ainda desenvolver-se, ou por causa de ainda se não houver obtido isto ou aquilo: **na história universal os progressos são lentos** (grifo nosso).

A esta concepção de história enquanto progresso, lugar onde o Espírito se automanifesta, aliena-se, Lezama-Lima vem propor uma outra concepção de história e uma outra razão: o *Lógos Poético*. Irleamar Chiampi diz na Introdução de *A Expressão Americana* (1988, p. 23-24):

É, pois, às margens do historicismo e da Ontologia que Lezama-Lima coloca o seu projeto de construir uma visão histórica pelo filtro da imagem. Delicado, tênue ponto intermediário, no qual o devir americano, sem se render à noção de progresso ou evolução, sujeita-se, em troca, ao vaivém ideacional de um 'sujeito metafórico'. Toda a seção inicial do primeiro capítulo está dedicada a teorizar e justificar a atuação do logos poético, pela perspectiva desse sujeito metafórico que deve adquirir uma visão histórica livre das malhas do historicismo. Na sua atuação, visa 'a produzir a metamorfose (das entidades naturais e culturais) em busca de uma nova visão'; quer ser 'o fator temporal que impede que as entidades naturais ou culturais imaginárias se tornem gelées na sua estéril planície'.

Severo Sarduy, Alejo Carpentier e Lezama-Lima para além da constante histórica do Barroco, de um Barroco que esteve ligado à Contra-Reforma, ao Centralismo e Absolutismo europeus, de um Barroco enquanto "acumulação sem tensão e assimetria sem plutonismo" como quer Lezama-Lima, inauguram do ponto de vista da literatura, da poética e da estética, inovações no tocante à compreensão da América Latina Caribenha (Lezama-Lima inclui os Estados Unidos), no sentido de revelarem a América Latina em sua *Outridade*, ou seja, o Barroco enquanto a *Razão do Outro*.

Toda esta literatura neo-Barroca que emerge das décadas de 60 a 80, do XX, e que apresenta o Barroco como um "novo cânone" da estética pós-moderna latinoamericana, está muito próxima da problemática, tanto filosófica quanto teológica, que também se apresenta neste período, ou seja, a de uma Filosofia da Libertação e uma Teologia da Libertação. Assim são as palavras preliminares de Enrique Dussel, em sua obra *Filosofía de la Liberación*: "Filosofía de la liberación, filosofía postmoderna, popular, feminista, de la juventud, de los oprimidos, de los condenados de la tierra, condenados del mundo y de la historia". (DUSSEL, 1985, p. 09).

A *Semiótica* peirceana possibilita compreender a América Latina enquanto um *Signo* em semiose, para além de uma linguagem lingüicêntrica e fonadora. A *Estética* neo-Barroca revela uma América Latina enquanto um

signo proliferante e desmesurado; América Barroca, portanto. Além, também, de apresentar o Barroco enquanto nossa “arte da contraconquista”. A *Ética* dusselina, filosofia primeira do discurso filosófico libertador, acentua de maneira forte, a questão do Outro e da escuta do Outro, enquanto traço fundamental do pensamento semita (judeu, cristão, muçulmano), não porque isto é moda, mas porque é necessário.

Para a América Latina Caribenha - território de complexidade textual de *multiplicidade* e *contiguidade* - requer-se um *jeito metodológico* para se transitar em suas paisagens. *Metà-ódos inter-semiótico*. Passear nos campos de linguagens de distintos territórios espistêmicos, para além de um ontologismo, de um historicismo, de um logocentrismo, portanto, indo ao encontro da *Razão do Outro* conduzido pelo *Logos Poético*. Aqui parece residir a importância de se tomar a América Latina Caribenha sob a perspectiva que se construiu até o momento neste Ensaio. Desde aí, tomando o Continente Americano, de modo especial, o Continente Latino Americano Caribenho como uma via de acesso à Metafísica da Alteridade em suas Ciências Normativas da Lógica, da Ética e da Estética, como ponto de partida para se formular e construir uma Ciência da Religião Latino Americana Caribenha.

Daqueles que souberam traduzir criativamente a tradição ou dos veios e nascentes dos rios profundos a Cultura Latino Americana Caribenha enquanto fontes para o estatuto científico de uma Ciência da Religião Latino Americana Caribenha

O subtítulo deste Ensaio já está a condensar a natureza deste momento que se apresenta fundamentalmente em três pontos que serão articulados simultaneamente, quais sejam: a questão da tradição/tradução, a questão do núcleo mítico-ético destes “rios profundos” constituintes da Cultura Latino Americana Caribenha e, por fim, as fontes ao estatuto científico para uma Ciência da Religião Latino Americana Caribenha.

A América Latina Caribenha, então, tem que ser atravessada por dentro, em forma de um *détour*, à maneira do que diz Paul Ricoeur e, desde dentro, desde sua interioridade, fazer este atravessamento conduzido pelas *mãos* do *Lógos Poético*. Esta razão criadora e procriadora constituinte do outro, da natureza exuberante em sua flora e em sua fauna, das formas geológicas as mais recentes, portanto de um mundo orgânico e inorgânico semioticamente complexo, de um outro modo de a natureza e a cultura interagirem. Um Continente Novo, chamado de *Paradiso*, de *El Nuevo Mundo*, de um *Continente*

Absconditus, em semióse, em mistificação cultural, portanto em expansão aberta, infinita, sem síntese, sem resolução.

A razão europeia é uma razão instrumentalizada e instrumentalizadora, principalmente, a razão que levou às catástrofes do século XX: as duas Guerras Mundiais, o Holocausto e Hiroshima (RENTSCH, 2014). É uma razão que vem sendo colocada em questão desde *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental: Uma Introdução à Filosofia Fenomenológica*, obra de Edmund Husserl que veio à tona em 1954 e desde *A Interpretação dos Sonhos* de Sigmund Freud, obra de 1900, até o debate atual da Filosofia contemporânea europeia demarcado por aqueles que se convencionou chamar de filósofos modernos e filósofos pós-modernos.

Diferentemente, na América Latina Caribenha, a Filosofia da Libertação, reconhecendo o debate entre os filósofos modernos e os filósofos pós-modernos no que tange à crítica à razão moderna do homem europeu, formula e propõe a *Razão do Outro*. Assim, Enrique Dussel (1993, p. 24) dirá que:

contra os pós-modernos, não criticaremos a razão enquanto tal; mas acataremos sua crítica contra a razão dominadora, vitimária, violenta. Contra o racionalismo universalista, não negaremos seu núcleo racional e sim seu momento irracional do mito sacrificial. Não negaremos então a razão, mas a irracionalidade da violência do mito moderno; não negamos a razão, mas a irracionalidade pós-moderna; afirmamos a ‘razão do Outro’ rumo a uma mundialidade transmoderna.

“De tarde chegamos ao pico das cordilheiras que cercam o Apurímac. ‘Deus que fala’ é o significado do nome desse rio’. [...] *Apurímac mayu! Apurimac mayu!* – repetem as crianças de fala quéchua, com ternura e um pouco de espanto” (ARQUEDAS, 2005, p. 32). A narrativa maravilhosa de José María Arguedas em *Rios Profundos*, obra que traduz a confluência da cultura oficial hispânica e da não oficial quéchua, *os rios profundos* nos constituem, *origem mítica* da América Latina Caribenha. “*Deus que fala*” desde o princípio, portanto. O mundo dos maia-astecas, dos incas, dos chibchas e os índios da América do Norte e os da América do Sul era constituído por um complexo linguístico-religioso, pensado como um sistema vivo e dinâmico relacionado com os ritmos dos astros, das águas, da vegetação, dos animais, da existência humana, formando, assim, um lar cósmico demoradamente e penosamente construído e criado diz Enrique Dussel (BORTOLETO, 2000).

Uma razão instrumentalizada não toca estas funduras ou, quanto muito, sobrevoa a exterioridade do Continente Latino Americano Caribenho com os paradigmas, quando não, ancorados nos modismos ou em outras estruturas teóricas que têm a ver muito mais com outras realidades espaço-temporais.

Portanto, é o *Lógos Poético*, como diz Lezama-Lima, ou a *Razão Antropofágica*, como diz Oswald de Andrade (1970, p. 13) – “Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente” – podem apreender as *funduras* e as *complexidades* semioticamente falando do Continente Latino Americano Caribenho. Assim, a *tradução* criativa da *tradição* que chega ao Novo Mundo, tão somente ganha sentido se é operada sem perder o diálogo com os *rios profundos* constitutivos do Continente.

É momento, então, de sugerir aqueles que fizeram este intento *semiótico* e *hermenêutico*, portanto, *antropofágico*, operando pelas *mãos* do *Lógos Poético* leituras da América Latina Caribenha e, encontrar aí, possibilidades de uma *fundação* ontológica, epistemológica e lógica para um *estatuto de cientificidade* para uma Ciência da Religião Latino Americana Caribenha.

Bortoleto e Meneghetti (2014) sugeriram a necessidade de um diálogo com a *Filosofia Analítica* porque esta apresenta o tema da linguagem; com a *Filosofia da Libertação*, porque ela apresenta o tema da religião antifetichista; com a Teologia *da Libertação*, porque apresenta o tema da idolatria do sistema; e com a *Filosofia da Interculturalidade*, porque apresenta uma chave de diálogo com o outro, com a *Estética Barroca* desde Frei Bartolomé de Las Casas passando por Sor Juana Inês de La Cruz, Antônio Vieira, Gregório de Mattos, Antonio Francisco Lisboa (Aleijadinho), Pe. José Maurício Nunes Garcia até os NeoBarrocos com Severo Sarduy, Alejo Carpentier, Lezama Lima, Haroldo de Campos, Samira Chalhub, em especial, porque esta apresenta o tema da beleza, do maravilhoso e, da *Filosofia do Espírito* com Raimundo de Farias Brito e Francisco Romero, porque prepara no Continente Latino Americano Caribenho a Filosofia da Práxis. Assim, nestas estruturas, podem ser buscados os fundamentos para um estatuto de cientificidade para uma Ciência da Religião Latino America Caribenha.

A *Filosofia do Espírito*¹¹ no Continente Latino Americano Caribenho tem pelo menos, dois grandes representantes, quais sejam, o brasileiro Raimundo de Farias Brito (1862-1917) e o hispânico/argentino Francisco Romero (1891-1962). Ela emerge no contexto latino americano caribenho como um contra ponto ao Positivismo, ao Naturalismo e ao Cientificismo e, em ambos os filósofos já se encontra uma abertura e uma construção de uma *Filosofia da Religião* enquanto um tomar o fenômeno religioso desde o ponto de vista da meditação filosófica.

11 Farias Brito e Francisco Romero formularão, ambos, uma Filosofia do Espírito em consonância com o movimento europeu. Aqui neste Ensaio será desenvolvido tão somente o pensamento de Farias Brito. A Filosofia do Espírito em Farias Brito e Romero tem como bases filosóficas, Kant, Schopenhauer, Hegel, Hartmann, Scheler, portanto, pensadores da tradição filosófica alemã. Em um outro trabalho a ser publicado faço uma aproximação mais cuidadosa tanto de Farias Brito e Francisco Romero, demonstrando a contribuição que ambos dão ao pensamento religioso desde a Filosofia na América Latina Caribenha.

É fato, que até então, a religião era tomada desde uma perspectiva do sobrenatural e da revelação pela Segunda Escolástica existente desde o século XVI. Com o advento do Positivismo, Naturalismo e do Cientificismo, formulados e interpretados, bem como traduzidos ao contexto latino americano caribenho pelas estruturas filosóficas de Comte, Spencer, Darwin, Haeckel, Noiré, Lange, a Segunda-Escolástica, tanto Hispânica quanto Lusa, irá entrar em descensão, mas não em sua morte, pois, ela ainda continua seu curso no contemporâneo.

Assim, no século XIX, em sintonia com o que está ocorrendo na Europa, a América Latina Caribenha também vem, à maneira criativa de uma tradução da tradição, colocando em questão uma visão sobrenatural de mundo e, inaugurando, desde a Filosofia, sua primeira Filosofia da Religião.

Farias Brito pertence ao século XIX e seu contexto cultural se circunscreve no Nordeste Brasileiro, principalmente, no centro intelectual efervescente que será o Recife. Aí, encontrar-se-á, sem deixar de reconhecer as Províncias do Rio de Janeiro e de São Paulo, bem como a do Sul, a Província que talvez era o centro intelectual do Brasil, principalmente com a *Escola do Recife*. Tobias Barreto, Sílvio Romero, Clóvis Bevilacqua, Faelante da Câmara, Artur Orlando, Graça Aranha e outros serão os nomes representantes desta Escola.

Recife, cidade dos poetas românticos, do nascimento da primeira crítica filosófica estruturada sob as bases do Positivismo, do Germanismo e do Cientificismo, com sua atmosfera liberal sem deixar a tradição, bem como com os movimentos abolicionistas e republicanos. Este cenário importante da cultura brasileira é que porá em questão o romantismo, a metafísica, a própria religião cristã católica, a monarquia e que irá levar Tobias Barreto a dizer: "*Fradecos, tocai o sino, que o Católico morreu*" (RABELLO, 1967, p. 19).¹² E Sílvio Romero a decretar a morte da Metafísica em uma banca de doutoramento: "*A metafísica não existe mais, Sr. Doutor. Se não sabia, saiba!*" (p.108).

Raimundo de Farias Brito, influenciado pela Escola do Recife, mas também com independência e autonomia próprios, formula uma Filosofia do Espírito. Esta sua Filosofia está em consonância com o renascimento da Filosofia do Espírito na Europa e em consonância com o nascimento do Pragmatismo norte americano saído das mãos de Charles Sanders Peirce. Para Farias Brito (1914), "é a filosofia que faz da vida um dos processos do espírito e do mundo o cenário onde o espírito desenvolve o drama de sua existência e a obra sucessiva de seu trabalho perpétuo e de seu eterno desenvolvimento". É neste cenário de

¹² Para aprofundamento deste momento fundamental da cultura brasileira e do desenvolvimento do pensamento filosófico brasileiro, vale conferir de Antônio Paim: *O Estudo do Pensamento Filosófico Brasileiro* (1986) e *A Filosofia da Escola do Recife* (1981), ambas pela Editora Convívio.

ideias que em *O Mundo Interior: Ensaio sobre os dados gerais da Filosofia do Espírito* terá um capítulo especial sobre a “significação histórica e interpretação real do verdadeiro sentido das religiões”.

Raimundo de Farias Brito na totalidade de sua obra e de seu pensamento terá a religião como questão central. Assim, ele é o fundador da primeira Filosofia da Religião da Cultura Brasileira sem se utilizar desta denominação, evidentemente. Também, será com Farias Brito que por primeiro se falará em Ciência da Religião no contexto do século XIX. Assim ele diz:

A ciência das religiões é de criação recente. Chantepie de la Saussaye dá como seu fundador T. Max Müller, da Universidade de Oxford (1823-1900). A este seguiu-se Tiele, de Leyde (1830-1902), autor do primeiro manual de História das Religiões. Mas o número dos autores que se ocupam da matéria cresce em proporções extraordinárias em todos os países cultos, e as obras que a respeito tem sido até agora publicadas, formam já bibliotecas: fato que coincidiu com as descobertas e progressos da linguística, da filologia e da etnologia, sendo reconstituídas as velhas línguas desaparecidas da antiga civilização oriental e facultado o conhecimento e estudo da literatura e monumentos dos mais antigos povos. (FARIAS BRITO, 1914, p. 98).

Desta maneira, a hipótese que aqui se apresenta é que na Filosofia do Espírito que Farias Brito formulou já se encontram em estágio embrionário a primeira Filosofia da Religião e a primeira Ciência da Religião ou a proto-história de ambos os campos de saberes. Ora, se é verdade que Jaime Snoek fundou o primeiro Curso de Ciência da Religião do Brasil em Minas Gerais no século XX, é tão verdadeiro dizer que esta proposição já havia sido feita – não em forma de um Curso, mas em forma de um Pensamento - no contexto do século XIX no Ceará na Filosofia do Espírito formulada por Raimundo de Farias Brito.

Esta é fundamentalmente uma Filosofia da Religião e, nela, a abertura ao campo da Ciência da Religião já se apresenta e, corrobora a hipótese já sinalizada de que, em Farias Brito, está a primeira Ciência da Religião senão sua proto história.¹³ Em sua Filosofia que é já uma Filosofia da Religião encontra-se, então,

13 A abertura às outras tradições religiosas em Farias Brito é algo de extrema grandeza em um ambiente onde se advoga ou pelo fim da Religiões, a partir de uma visão científica vinda do Positivismo ou onde uma certa matriz religiosa, de tradição cristã, enquanto verdade revelada é ainda afirmada pela tradição da Escolástica portuguesa. Entre o Positivismo e a Escolástica do XIX, Farias Brito, como já dito, instaura a *Religious Turn* desde uma tradição germânica, vinda da Filosofia Alemã. Vale, então, no contexto deste ambiente, ler o que diz Farias Brito (1957, p. 152-153) das diferentes tradições religiosas: “Mas o profetismo é poesia, demonstra-o a crítica religiosa pelo órgão dos mais nobres pensadores do século. Além disto, se os livros sagrados dos hebreus são a expressão das verdades eternas, a revelação de um poder superior às forças da natureza, por que

uma Lógica, uma Jurídica, uma Ética, uma Estética, uma Teológica enquanto uma Teodiceia, uma Psicológica, uma História da Filosofia, uma Filosofia da História, uma História da Religião.¹⁴

No século XIX, no coração da crise religiosa tanto europeia quanto brasileira, principalmente no contexto da morte do cristianismo, Farias Brito está em sintonia com a História da Filosofia Moderna e, principalmente, com o debate de seu tempo que se encontra com o *Experimentalismo* na Inglaterra, o *Monismo* na Alemanha e o *Positivismo* na França. Toda sua obra filosófica emerge, por outro, de um contexto brasileiro na América lusa onde não há a normalização da Filosofia porque a Universidade faz-se ausente ainda em sua história no Brasil. À maneira de Kant, no fim de sua *Crítica da Razão Prática*, Farias Brito contempla o céu estrelado e reconhece “dominado pela ideia de que uma grande verdade enche o mundo”. Esta verdade vem da Filosofia do Espírito que é já Religião, mas, não mais agora, Religião sobrenatural, e sim natural.

Ao reconhecer em sua obra *O Mundo Interior: Ensaio sobre os dados gerais da Philosophia do Espírito*, T. Max Müller como o fundador da Ciência das Religiões, Farias Brito dá sinais do quão ele estava atualizado com a literatura da época.¹⁵ Por sua vez, Filoramo e Prandi (1999) em *As Ciências das Religiões* dão notícias importantes sobre o referido autor, como aquele que se movendo no campo do Positivismo em sua obra *Science of Religion* se apresenta como o fundador da História das Religiões.

No capítulo oitavo desta obra – Linguística e Religião – o alemão Max Müller ganha lugar ao lado de Émile Benveniste (1902-1976) e Georges Dumézil (1898-1986), como aquele que irá estabelecer a relação entre linguagem e religião. Religião e Linguagem, portanto, são momentos decisivos à compreensão do humano e da cultura. Max Müller ao levar os dados da Linguística ao mundo da Religião inaugura um campo fundamental de estudos, já reconhecido por Farias Brito quando diz da importância da Linguística, da Filologia e da Etnologia aos estudos sobre Religião.

Sobre certo sentido isto está em consonância com a proposição de Bortoleto (2001) ao apontar para uma Semiótica da Religião aos estudos do fenômeno religioso em perspectiva do Pragmatismo e da Semiótica fundados por Charles Sanders Peirce. Também, aqui está a abertura para o diálogo com a

razão não se deve admitir a mesma coisa quanto aos livros sagrados das outras civilizações primitivas? Qual o critério para decidir entre Zoroastro e Moisés, entre Sakia-Muni e Jesus? E se alguma comparação pode estabelecer-se, o que há de mais elevado, segundo o testemunho de todos os sábios, que a religião primitiva dos árias na Índia?”.

14 Vale, para isto, conferir: Nogueira (1962), Guimarães (1982) e Reale (1994).

15 Sylvio Rabello (1967) dá sinais dos autores que eram lidos pelos membros da Escola do Recife como: Taine, Renan, Max Müller, Scherer, Gubernatis, Breal, Lenormant e Gobineau.

Filosofia Analítica quando apresenta o tema da linguagem e ao mesmo tempo, uma abertura ao diálogo com a Filosofia da Religião produzida na América do Norte em bases desta Filosofia.¹⁶

A Filosofia do Espírito¹⁷, principalmente a formulada por Francisco Romero na Argentina, está a preparar o terreno para a Filosofia da Práxis, possibilitando, o nascimento nos contextos da década de 60 do século passado, tanto da Filosofia da Libertação quanto da Teologia da Libertação, bem como da Pedagogia da Libertação. A Filosofia do Espírito no Brasil, formulada desde o horizonte da Escola do Recife estará a preparar, para além do Positivismo, do Naturalismo e do Cientificismo, uma perspectiva de pensamento que será denominada de Culturalismo em sentido amplo.

Desta perspectiva, poder-se-á compreender o pensamento de Sívlio Romero com suas formulações sobre a mestiçagem, sobre as tradições populares, sobre a etnografia. A obra fundamental de Sívlio Romero para estes temas é a *História da Literatura Brasileira* (2001). Nesta mesma perspectiva pode ser localizada e reconhecida a vasta produção da Sociologia de Gilberto Freyre. Do conjunto de sua obra a sua *Sociologia: Introdução ao Estudo dos seus Princípios* contém um desenvolvimento de uma Sociologia da Religião (1973).¹⁸

Também, na mesma perspectiva Culturalista, só que com ênfase agora, na Etnografia, encontra-se Luis da Camara Cascudo com as suas duas obras, talvez, as mais decisivas do ponto de vista da leitura do Brasil que são sua *Civilização e Cultura: Pesquisa e notas de Etnografia Geral* (1983a), onde o tema da religião é

16 Para este diálogo com a Filosofia da Religião produzida na Cultura Norte Americana vale a aproximação do trabalho de Charles Taliaferro (2002).

17 A Filosofia do Espírito na América Latina Caribenha carece de ser compreendida além da Argentina e do Brasil, em outras regiões do Continente Latino Americano Caribenho. No caso deste Ensaio, vale visibilizar duas direções tomadas pela Filosofia do Espírito: uma na América Hispânica de onde nascerá tanto a Filosofia da Libertação quanto a Teologia da Libertação, portanto, da Filosofia da Práxis, em acento na abordagem de um pensamento dialético, desde as distintas interpretações do marxismo. Estas estruturas de pensamento, portanto, são mais hispânicas que lusas. Já, do lado da América Lusa, a Filosofia do Espírito irá possibilitar o nascimento de uma Filosofia da Cultura. O Culturalismo enquanto filosofia genuinamente brasileira será reconhecido e desenvolvido por Luís Washington Vita, António Paim, Roque Spencer Maciel de Barros, Carlos Lopes de Mattos, Adolpho Grippa, Paulo Mercadante, Aquiles Guimarães, Ubiratan Borges de Macedo, Constança Marcondes César, Ricardo Vélez Rodrigues, Fernando Arruda Campos. Esta formulação Culturalista, creio, pode colocar-se em diálogo com a formulação da Interculturalidade elaboradas por Raúl Fornet-Betancourt e Antônio Sidekum, principalmente. A América Lusa não é formuladora de uma Filosofia da Libertação e nem de uma Teologia da Libertação, portanto, de estruturas de pensamentos vindas de uma Filosofia da Práxis, mas sim, muito mais, formuladora de uma Filosofia da Cultura, portanto.

18 Sobre a Sociologia da Religião formulada por Gilberto Freyre, conferir de maneira especial o Tomo 2 de sua Sociologia.

pensado com a antropofagia, a arte, a lúdica, a dança, os instrumentos sonoros, o canto, a poesia, o teatro, os esportes, a medicina. Todos estes temas são correlatos à problemática religiosa no mundo do humano desde suas origens.

Portanto, não se compreende as origens do humano sem a Religião. Outra obra de Luís da Câmara Cascudo é a sua *História da Alimentação no Brasil* (1983b). Também é estudo de Etnografia que ao pensar a cozinha brasileira não prescinde da problemática religiosa.

Ainda, nesta mesma perspectiva Culturalista, só que agora, com ênfase na Estética, o nome de Ariano Suassuna não pode deixar de ser referenciado neste Ensaio, pois, talvez, a sua formulação estética da realidade brasileira com entradas ao conjunto da América Latina Caribenha seja “quase que definitiva”, senão, a mais decisiva de nossa cultura. Assim, em *Iniciação à estética* (2004) e em seu *Romance d'a pedra do reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta* (2007), bem como de outras tantas peças, Ariano Suassuna aponta para o diálogo - à maneira de José María Arguedas em *Rios Profundos* - da Cultura Popular e da Cultura Erudita. A temática religiosa, portanto, atravessa, quando não informa, toda a obra de Suassuna.

Na direção da Filosofia do Espírito, agora a formulada por Francisco Romero que preparará o campo para a Filosofia da práxis, dentre tantos, vale apontar alguns nomes fundamentais que estão se movendo no âmbito de uma tradição criativa da tradução. Assim, Germán Marquínez Argote, pertencente ao “Grupo de Bogotá” irá produzir um pensamento na aproximação da tradição da Segunda-Escolástica com a Filosofia Latino Americana Caribenha, principalmente a Filosofia da Liberação bem como com a Literatura Latino Americana Caribenha, principalmente a de Gabriel García Márquez. Dentre suas inúmeras obras, *El Hombre Latinamericano y sus valores* (1979), a Religião aparecerá como um valor fundamental. Desde aí falará em religiosidade mestiça, religiosidade indígena, religiosidade hispânica, religiosidade negra como fontes para se compreender a religiosidade latino americana caribenha.

Enrique Dussel (s/d), provavelmente, será quem tenha a formulação mais original de um pensamento filosófico, teológico e histórico desde a América Latina Caribenha. Do conjunto de sua obra, de inspiração fundamentalmente ética, a sua proposição para uma *Filosofia da Religião Antifetichista* põe em questão a divinização e fetichização do sistema capitalista colocando a temática da religião ao lado da política, da pedagógica, da erótica na América Latina Caribenha.

Hugo Assmann por sua vez, formulará no campo da Teologia e da Economia - *A idolatria do mercado: ensaio sobre economia e teologia* (1989)- juntamente com Franz J. Hinkelammert. No binômio economia e teologia - a questão dos

ídolos enquanto deuses da opressão - a obra mostra como o mercado sequestra os valores do campo semântico da religião, principalmente do cristianismo à economia, forjando aí, uma religião econômica. Também de Hugo Assmann há um importante estudo – *A Igreja eletrônica e seu impacto na América Latina* (1986) - talvez, o primeiro trabalho que funda os estudos sociológicos sobre a presença daquilo que Assmann irá chamar de *igreja eletrônica* enquanto as primeiras veiculações norte americanas de programas religiosos e seus impactos na América Latina Caribenha.

As referências feitas dos autores e de suas respectivas obras – pelo menos a partir de uma seleção, pois há outros tantos autores e outras tantas obras no vasto, complexo e extenso Continente Latino Americano Caribenho – ficam sinalizados os fundamentos e, portanto, um conjunto de disciplinas – Filosofia, Teologia, Sociologia, Etnografia, Economia, Literatura, História, Estética, Ética e outras – que apontam e possibilitam a construção de um *estatuto de cientificidade* para uma Ciência da Religião Latino Americana Caribenha e, por consequência, para o Ensino Religioso nestas mesmas bases.

Como visto, todos os autores com suas respectivas obras estão empenhados em uma *tradução da tradição* presente no Continente. A América Latina Caribenha como *via de acesso* e como *ponto de partida* para um pensar não logocêntrico e nem eurocêntrico, vai se firmando em uma Filosofia de um outro tipo, em uma Teologia de um outro tipo, em um Literatura de um outro tipo e assim por diante, isto porque, o Novo Continente não é uma simples extensão do Continente Europeu, mas se constitui em um Continente único na maneira e na forma de sua construção e constituição cultural.

Assim, uma Ciência da Religião Latino Americana, formulada desde a interioridade do Continente Latino Americano Caribenho está por ser construída sobre as bases e a partir de nossos *rios profundos*. Uma Ciência da Religião assim, poderá contribuir decisivamente para a Religião enquanto um valor não negociável no mundo da Cultura Latino Americana Caribenha, conduzida pelas mãos do *Lógos Poético*, revelando uma América Latina Caribenha enquanto o *lugar do Maravilhoso*.

Referências

ANDRAD, Oswald de. **Do pau-brasil à antropofagia e às utopias**. Obras Completas. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. Manifesto antropófago. In: _____. **Do pau-brasil à antropofagia e às utopias**. Obras Completas. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

ARGUEDAS, José Maria. **Os rios profundos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ARGOTE, Germán Marquínez. Horizontes históricos de la metafísica: hacia una metafísica desde Latinoamérica. **Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana**. Universidad Santo Tomás (USTA). Colombia, s/d, mimeo.

_____; et al. **El hombre latinoamericano y sus valores**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1979.

ASSMANN, Hugo. **A igreja eletrônica e seu impacto na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____; HINKELAMMERT, Franz J. **A idolatria do mercado**: ensaio sobre economia e teologia. Petrópolis: Vozes, 1989.

BORTOLETO, Edivaldo José. Terra brasilis: do paraíso de deus(es) e de gentes (in) crédulas ou do lugar d'onde "não existe pecado do lado debaixo do equador". **IMPULSO: Revista de Ciências Sociais e Humanas**, vol. 12, n. 27, 2000.

_____. Culturas e tradições Religiosas: um breve ensaio em torno da questão do diálogo, da escuta e do outro. In: FONAPER. **Caderno temático n. 2**. Ensino religioso: culturas e tradições religiosas. FONAPER, 2001.

_____. Culturas e tradições Religiosas: um breve ensaio em torno da questão **América Latina e Caribenha: comunicação e alteridade**. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP. São Paulo, 2003.

_____. Culturas e tradições Religiosas: um breve ensaio em torno da questão. **Do magistério e da educação**: a primeira filosofia na colônia e a segunda escolástica – séculos XVI e XVII. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba/SP, 2010.

_____; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. Dos conceitos de ciência da religião e do ensino religioso: diálogos necessários. In: **NUMEN: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**, v. 17, n. 1, p. 15-50, 2014.

BUNNIN, Nicholas; TSUI-JAMES, E. P. (orgs.). **Compêndio de filosofia**. São Paulo: Loyola, 2002.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. Entre as ciências humanas e a teologia: gênese e contexto do programa de pós-graduação em ciência da religião de Juiz de Fora em cotejo com seus congêneres no Brasil. In: GUERRIERO, Silas (Org.). **O estudo das religiões: desafios contemporâneos**. São Paulo: Paulinas, 2003.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Civilização e cultura: pesquisa e notas de etnografia geral**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983a.

_____. **História da alimentação no Brasil**. Volumes 1 e 2. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1983b.

CHALHUB, Samira. **Funções da linguagem**. São Paulo: Ática, 1987.

CHIAMPI, Irlemar. A história tecida pela imagem. In: LEZAMA-LIMA, José. **A expressão americana**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Ensino religioso no cenário da educação brasileira: aspectos históricos e sócio-político-culturais**. Brasília: Edições CNBB, 2007.

COUTINHO, Afrânio. **Do barroco**. Ensaios. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: Editora UNIMEP, 1980.

_____. Hipóteses para uma história da teologia na América Latina (1942-1980). In: PELAEZ, A. Churruca; et al. **História da teologia na América Latina**. São Paulo: Paulinas, 1981.

_____. **Historia general de la iglesia en América Latina**. I/1. Introducción General. Salamanca: CEHILA; Sígueme, 1983.

_____. **Filosofía de la liberación**. Argentina: Aurora, 1985.

_____. **1492 - O Encobrimento do Outro** – A origem do “mito da Modernidade”. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen. El pensamiento filosófico Latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000): historia/corrientes/temas/filósofos. México: Siglo Veintiuno, 2011.

_____. **Para uma ética da libertação latino-americana**. Uma filosofia da religião antifetichista. Volume V. São Paulo: Loyola; Piracicaba: Editora UNIMEP, s/d.

FARIAS BRITO, Raimundo de. **O Mundo interior: ensaio sobre os dados gerais da filosofia do espírito**. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunaes, 1914.

_____. **Finalidade do mundo**. Estudos de filosofia e teleologia naturalista. Vol. I. 2 ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1957.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. **As ciências das religiões**. São Paulo: Paulus, 1999.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais – ensino religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREYRE, Gilberto. **Sociologia: introdução ao estudo dos seus princípios**. Tomos I e II. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio; Brasília: Instituto Nacional do Livro/MEC, 1973.

_____. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 32 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

_____. **Interpretação do Brasil: aspectos da formação social brasileira como processo de amalgamento de raças e cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUERRIERO, Silas (Org.). **O Estudo das religiões: desafios contemporâneos**. São Paulo: Paulinas, 2003.

GUIMARÃES, Aquiles Côrtes. **O tema da consciência na filosofia brasileira**. São Paulo: Convívio, 1982.

HEGEL, G.W.F. **Introdução à história da filosofia**. São Paulo: Abril Cultural, 1985, (Coleção Os Pensadores).

LEZAMA-LIMA, José. **A expressão americana**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARTÍ, José. **Obras Escogidas en tres tomos**. Tomo II. Colección Textos Martinianos. Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, 1992.

MORENO, César Fernández (Coord.). **América Latina en su literatura**. México: Siglo Veintiuno Editores/UNESCO, 1972.

NOGUEIRA, Alcântara. **Farias Brito e a filosofia do espírito**. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Freitas Bastos S/A, 1962.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; et al. Curso de formação de professores. In: SENA, Luiza (Org.). **Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulus: 2006.

PAIM, Antonio. **A Filosofia da Escola do Recife**. São Paulo: Editora Convívio, 1981.

_____. **O Estudo do pensamento filosófico brasileiro**. 2 ed. (Revista e Ampliada). São Paulo: Editora Convívio, 1986.

PASSOS, João Décio. **Como a religião se organiza: tipos e processos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

PEIRCE, Charles Sanders. **Escritos coligidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983, (Coleção Os Pensadores).

PHELAN, John L. El origen de la idea de Latinoamérica. In: ZEA, Leopoldo (Comp.). **Fuentes de la cultura latinoamericana**. Vol. I. México: Tierra Firme/Fondo de Cultura Económica, 1993.

PINHEIRO, Amálio. **Aquém da identidade e da oposição; formas na cultura mestiça**. Piracicaba/SP: Editora UNIMEP, 1994.

POZZER, Adecir; et al (Org.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios**. São Leopoldo-RS: Nova Harmonia, 2010.

RABELLO, Sylvio. **Itinerário de Sílvio Romero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

REALE, Miguel. **Estudos de filosofia brasileira**. Lisboa: Instituto de Filosofia Luso-Brasileira, 1994.

RENTSCH, Thomas. **Philosophie des 20. Jahrhunderts: Von Husserl bis Derrida**. München, Verlag C.H.Beck, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **La cultura latinoamericana**. (Latinoamérica – Cuadernos de Culturas Latinoamericana). México: UNAM, 1978.

ROBLES, Laureano (Ed.). **Filosofía Iberoamericana en la época del encuentro**. Madrid: Editorial Trotta, 1992.

ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira**. Edição Comemorativa. Tomo 1 e 2. Rio de Janeiro: Imago Editora; Aracaju/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **A teoria geral dos signos – semiose e autogeração**. São Paulo: Ática, 1995.

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

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2004.

SUASSUNA, Ariano. **Romance d'a pedra do reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta**. 9 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2007.

TALIAFERRO, Charles. Filosofia da religião. In: BUNNIN, N.; TSUI-JAMES, E.P. (orgs.). **Compêndio de filosofia**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TEIXEIRA, Faustino (Org.). **O diálogo inter-religioso como afirmação da vida**. São Paulo: Paulinas, 1977.

ZEA, Leopoldo (Coord.). **América Latina en sus ideas**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1986.





Capítulo VI

ENSINO RELIGIOSO E CIÊNCIA(S) DA(S) RELIGIÃO(ÕES): tensões, desafios e perspectivas

Marcos Rodrigues da Silva

Introdução

Um momento especial é estar comemorando os 20 anos do FONAPER. São muitos os passos dados no sentido de fortalecer um processo de afirmação do Ensino Religioso (ER) enquanto área de conhecimento, conforme preconiza a Resolução CEB/CNE n. 2/98 e Parecer CEB/CNE n. 4/98 (BRASIL, 1998), ratificada pela Resolução CEB/CNE n. 4/2010 (BRASIL, 2010). Que leitura será feita a partir desse contexto? Iniciemos pela Constituição Federal de 1988, artigo 210, parágrafo 1º: “o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais do Ensino Fundamental”. Além da expressão facultativa, constata-se nesse artigo a obrigatoriedade dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, o que aponta para a inclusão na matriz curricular deste nível de ensino.

Outra situação histórica foi a participação do Fórum na Audiência Pública/STF, em 15 de junho de 2015, convocada pelo Ministro Luis Roberto Barroso, para tratar das modalidades de ER no Brasil. Na ocasião, o coordenador do FONAPER, afirmou que “a proposta que ora apresentamos é contrária ao ER confessional e interconfessional na escola pública, um dos motivos da existência deste Fórum” (FONAPER, 2015). Essas poucas palavras representam o desejo de muitas pessoas que ao longo das últimas décadas têm se esmerado em construir e fundamentar, a partir e com práticas, um outro paradigma para o ER no contexto da educação básica.

Uma história de lutas e persistências

Na Audiência Pública do STF, o FONAPER ratificou seu compromisso de desenvolver um ER que contribua para a formação humana, integral e

cidadã de todos os educandos, ao possibilitar o acesso e a aprendizagem dos conhecimentos da diversidade religiosa nas escolas, sem proselitismo e fomentando o reconhecimento do direito a diferença de cunho religioso e outros. Na prática, a revelia do que preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu art. 210, há ainda a permanência de apelidos, amarras, aparatos e a não definição da nomenclatura: se é ensino de Religião, aula de Religião ou ER. Observa-se de imediato essas expressões na matriz curricular, no cronograma dos horários de aula estabelecidos pelas unidades escolares.

É de conhecimento que sua permanência resultou da mobilização da sociedade brasileira por meio de emenda constitucional, a maior emenda popular a dar entrada na Assembléia Constituinte, com 78 mil assinaturas. Dessa forma, o processo foi democrático e de participação popular, na perspectiva do fazer desse ensino um componente curricular que contribui para a superação de desigualdades étnico-religiosas, de gênero, fomentando os princípios e fundamentos que asseguram minimamente a liberdade de crença e expressão religiosa, mais tarde consolidada na Lei n. 9.475/97, ao dar nova redação ao Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista curricular, o ER está instituído nos dispositivos legais em âmbito nacional: Constituição Federal de 1988, artigo 210, parágrafo 1º, “disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”; Lei n. 9.475/1997, “disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”; Resolução CNE/CEB n. 2/1998, Parecer CNE/CEB n. 4/1998, reafirmados pela Resolução CNE/CEB n. 4 e 7/2010, reconhecendo o ER como área de conhecimento da Educação Básica e componente curricular do Ensino Fundamental.

Mesmo que a oferta do componente seja obrigatória, sua matrícula encontra-se na esfera facultativa, uma forma de salvaguardar a liberdade religiosa, o que na verdade, não apresenta seguridade plena. É fruto também da participação de instâncias educacionais, no sentido de contribuir com referenciais para um ER que, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural, presentes na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade; “[...] por isso não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na escola, mas, sim, uma disciplina centrada na antropologia religiosa” (FONAPER, 1997, p. 11).

Para a construção desse conhecimento incluem-se outros sobre os fundamentos históricos, epistemológicos, filosóficos, teológicos e sociológicos,

que contribuem para a explicitação do objeto de estudo, dos objetivos, dos eixos temáticos e o tratamento didático avaliativo dessa área de conhecimento.

A promoção de Seminários e Congressos por parte do FONAPER tem marcado a caminhada deste ensino, pelas temáticas abordadas (currículo, legislação, capacitação docente, habilitação do profissional do ER, ER - área de conhecimento, Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação para Professores de ER), e pela articulação e parceria estabelecida entre pesquisadores e Instituições de Ensino Superior (IES) e com o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Caminhos de atenção e afirmação

Como todo componente curricular traça seu perfil e sua razão de ser no currículo escolar, não é diferente para o ER. Há a necessidade de um novo olhar sobre a formação docente para o ER e, por isso, uma proposta de Diretrizes Curriculares de Formação para Professores deste componente foi entregue ao MEC em 1998, logo após a sanção da LDB. No ano de 2004, mediante novas pesquisas e eventos acadêmicos, foram ampliadas as discussões dos aspectos epistemológicos e pedagógicos para habilitação docente, Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em ER, com ementas e referenciais teóricos e bibliográficos.

Em 2008, com as necessárias reformulações dessas diretrizes e após o Seminário Nacional realizado em 2008 pelo FONAPER, na cidade de Taguatinga/DF, com o tema “Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação para Professores de ER no Brasil: identidade e fundamentos”, elas foram apresentadas mais uma vez ao MEC.

Nesse sentido muitos esforços já foram empreendidos pelo FONAPER, não apenas na publicação das Diretrizes de Formação Docente, como também nos critérios significativos para a avaliação do professor, dentre eles:

I) *A honestidade científica do profissional*, que exige uma constante busca de entendimentos da diversidade de conhecimentos religiosos; compreensão da complexidade do conhecimento do fenômeno religioso; capacidade de viver a reverência à alteridade; reconhecimento dos ambientes familiares e da comunidade religiosa como espaços privilegiados para a vivência religiosa e para a opção de fé; propósito de estar a serviço da liberdade do estudante; aperfeiçoamento nas cinco áreas temáticas de estudo do fenômeno religioso (Fundamentos epistemológicos do ER, Culturas e Tradições Religiosas, Textos e Livros Sagrados, Teologias e Ethos).

II) *A competência profissional*, que exige do profissional da educação: a compreensão do fenômeno religioso, contextualizando-o espacial e temporariamente; a configuração do fenômeno religioso por meio das suas

tradições religiosas; e na sua ação profissional deve aprimorar que a Ciências das Religiões hoje configura-se como uma área de Conhecimento Científico autônoma, com seu objeto, método etc., aberta ao diálogo com as demais tradições e vivências de fé ou não, mas que constrói novos conhecimentos científicos próprios.

Priorizar o conhecimento, habilidades e competências

Partindo do princípio da relação entre conhecimento, habilidades e competências, todo profissional necessita dominar a linguagem própria de cada componente curricular, compreender os fenômenos, enfrentar situações, construir argumentos e elaborar propostas de mudança que resultam em transformações. Revela-se aí um grande desafio: suprir a carência de profissionais habilitados para a docência do ER sob este olhar, mesmo diante de esforços para estruturar uma identidade para este ensino e para a formação docente, considerando que as questões remetem a iniciativas muito mais de caráter político do que pedagógico, um dilema que levará ainda muitos anos para ser estabelecido. A mesma carência se dá em outros componentes curriculares.

Tratar esta temática é uma decisão político-pedagógica, devendo se dar de forma articulada entre o Conselho Nacional, estaduais e municipais de Educação, além do estabelecimento de regime de colaboração entre os entes federados para superação dessa temática. Algo já está sendo feito pelo MEC em relação à formação dos que possuem uma Licenciatura e atuam em áreas dissociadas de sua Graduação, por meio de uma determinação para segunda Licenciatura e, assim, minimizar as carências, que é o caso do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). No conjunto do diálogo entre o que ensinar, como ensinar e avaliar e a reflexão sobre o papel e a função de cada componente curricular – e, neste caso, o ER na estrutura formal da escola –, há o Projeto Político Pedagógico (PPP) que busca um rumo, uma direção, uma ação articulada entre os saberes da escola e o seu papel social. Exige-se que a inclusão do ER no currículo escolar deva estar prevista nesta projeção pedagógica e descrita em sua organização curricular.

Em termos operacionais, a formulação do PPP das unidades escolares tem se apresentado como desafio e, em se tratando da inclusão do ER, este ainda se encontra sem o seu espaço devido. O espaço político deve servir de visualização das utopias e esperanças de todos os que fazem a comunidade escolar. Nessa direção, qual o papel do ER na formulação do PPP? Historicamente sempre se buscou um lugar de reconhecimento para o ER, enquanto Área de

Conhecimento e em relação às demais áreas de saber. A legislação aponta esse lugar com a competência devida, competência profissional e honestidade científica já mencionadas no perfil dos profissionais.

Aspectos epistemológicos e curriculares do ER

O ER está presente no contexto educacional brasileiro desde os tempos da Colônia. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do ER (PCNERS), no período de 1500 a 1800 foi entendido como ensino da religião oficial, isto é, enquanto elemento eclesial na escola, como se fosse uma extensão, uma parte da Igreja Católica presente no meio escolar. Nessa condição, o ER foi entendido como catequese eclesial (PCNERS, 1997).

A partir da implantação da República (1889), o ER passou a ser questionado, tendo como fundamento as discussões que giram em torno da separação entre Igreja e Estado. Esses questionamentos propiciaram o surgimento de esforços no sentido de conceber o ER não mais como catequese eclesial. Entretanto, o mesmo continuou sendo concebido e praticado pensado em referência a alguma confissão religiosa, daí resultando a denominação de modelo confessional. Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei n. 4.024, ocorreu a homologação desse modelo (OLIVEIRA, et al., 2007). Atualmente, existem esforços no sentido de construir uma proposta de ER diferente do modelo confessional.

Nessa perspectiva, podem-se destacar duas linhas significativas. Uma é a proposta do ER como educação da religiosidade. Esta, por sua vez, é entendida como dimensão fundamental do ser humano. Um representante dessa linha é Wolfgang Gruen, que compreende a religiosidade como a atitude de abertura dinâmica realizada pelo ser humano e direcionada ao sentido radical de sua existência.

Outra proposta é a que procura fundamentar o ER no modelo das Ciências da Religião, baseando-se na argumentação de que os estudos realizados nesse campo se constituem como área de conhecimento que pode sustentar o ER como disciplina escolar:

A tradição autoritária persiste no ER. Por mais que se queira atualizar, renovar e descaracterizar sua gênese, permanece o intento das religiões de influir na sociedade civil e nos poderes da República, através da educação. A fé, que na promessa iluminista, deveria se manter no âmbito privado, cada vez mais, no mundo e no Brasil, se torna fator de política pública, por vezes combatendo a razão e o conhecimento científico e legitimando ações antidemocráticas – tal como na época da ditadura (VAIDERGON, 2008, p. 410-411).

O entendimento de que o ER configura presença ambígua do privado em ambiente público decorre da compreensão do componente curricular em estreita ligação com as religiões. O caráter facultativo, bem como o posicionamento da LDBEN (Lei n. 9.394/1996) ao conferir aos sistemas de ensino a competência de estabelecimento dos conteúdos do ER e a tarefa de definição da qualificação e admissão de professores, pode ser entendido como reflexo dessa posição ambígua da disciplina. Não se pode deixar de destacar, também, como reflexo dessa ambiguidade, que o Ministério da Educação e Cultura ainda não assumiu a tarefa de estabelecer qual seria a habilitação desse profissional da educação em âmbito nacional.

A questão central que se coloca é a compreensão do ER ligado às tradições religiosas, implicando, assim, o dilema epistemológico. Isso se dá à medida que a epistemologia do ER diz respeito a aspectos teóricos e metodológicos, fazendo referência a uma área de conhecimento específica que tem a religião como objeto de estudo.

Passos (2007), na perspectiva curricular, esclarece que se pode fazer uma distinção entre o ensino que reproduz e o ensino que produz conhecimento. As tradições religiosas se situam na primeira condição citada. Isso devido às suas características de repassar às gerações, de forma espontânea ou sistemática, suas tradições por meio da catequese, isto é, sua preocupação fundamental objetiva a reprodução da doutrina confessional.

Com relação à escola, muito embora não exclua o primeiro tipo de ensino, isto é, aquele que reproduz, situa-se primordialmente no segundo, ou seja, no ensino que produz conhecimento e pretende transmitir e discutir os resultados e processos de produção das ciências com os educandos. Dessa forma, Passos (2007, p. 28) esclarece que:

O ER escolar, exatamente por ser escolar, justifica-se como componente curricular enquanto expressão de uma abordagem científica. O processo de ensino-aprendizagem pode e deve decodificar valores e tradições, porém, dentro de um discurso regrado por fundamentos teóricos e regras metodológicas, ou seja, dentro de uma dinâmica lógica enraizada nas ciências.

Ainda segundo Passos (2007, p. 28), pode-se constatar que há “[...] carência histórica de uma base epistemológica para o ER, que permanece, quase sempre, vinculado às tradições religiosas e termina por reproduzi-la nos currículos escolares”. Os esforços que vem sendo empreendido no sentido de conceber o ER como Área de Conhecimento, desvinculado do caráter confessional, foram desconsiderados no momento em que houve a promulgação do Acordo Brasil-Santa Sé e a conseqüente recorrência da confessionalidade para o ER.

Princípios para um ER não confessional

A indicação de princípios para um ER não confessional é pertinente e ajuda no processo de valorizar os conhecimentos que devem ser tratados, articulados e apreendidos na escola. Ao citar os estudos de Micheline Milot (2005) Piovezana¹ destaca alguns princípios fundamentais para reconhecer o ER no contexto da diversidade cultural e religiosa:

I) Tolerância, não no seu sentido negativo, de “suportar” a diferença, mas de reconhecer que o outro possui valores próprios que diferem dos meus, que grupos culturais e religiosos cultivam valores e se orientam por outros princípios, que diferem do meu grupo, todos válidos e legítimos, não devendo ser julgados a partir da minha ótica ou do meu grupo. Ser tolerante, portanto, é um aprendizado lento e progressivo, que requer, além do conhecimento do outro e suas convicções, uma atitude respeitosa em relação ao outro, independente das diferenças.

II) A reciprocidade é uma atitude que devemos valorizar e desenvolver no diálogo, convivência e ações junto ao outro, assim a prática educacional estará realizando uma verdadeira educação democrática. Deste modo, a escola promove e desenvolve junto aos educandos a prática do pertencimento junto a suas crenças diferentes com a consciência e disposição de reconhecer ou atribuir ao outro aquilo que deseja que seja reconhecido ou atribuído a si mesma. Esta deve ser a atitude a ser formada, sem exercer uma violência moral, tanto junto ao educando, como os comentários vindos de contextos religiosos fundamentalistas, quanto à educandos que partilhem de convicções ateias, nas suas relações com colegas de outras convicções religiosas ou não convicções.

III) Na vida pública o desafio está na afirmação da civilidade, ou o civismo, ou seja, reconhecer o ser cidadão. É a valorização de uma ação de cidadania que reconhece o do “viver juntos”, e que possibilita realizar adequadamente o respeito e a reciprocidade entre as pessoas. Este respeito e a reciprocidade supõem duas atitudes que podem parecer problemáticas para certos grupos religiosos fundamentalistas, mas é a capacidade de reflexão e uma atitude de moderação na expressão pública de suas convicções.

O FONAPER, ao reafirmar tais princípios nos tempos atuais, reconhece que o docente tem de dominar um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências necessárias à prática pedagógica, que considera o educando enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Todo profissional necessita dominar a linguagem própria de cada componente curricular, compreender os

1 Cf. palavras proferidas pelo Prof. Dr. Leonel Piovezana – Coordenador FONAPER - por ocasião da Audiência Pública convocada pelo Supremo Tribunal Federal, ocorrida em 15/06/2015.

fenômenos, enfrentar situações, construir argumentos e elaborar propostas de mudança que pressupõem transformações internas e atitudinais das pessoas envolvidas nos processos educacionais.

Assim, fica evidente o grande desafio na agenda do FONAPER: suprir a carência de profissionais habilitados para exercitar a proposta do ER sob este olhar, mesmo diante de esforços para estruturar uma identidade para este ensino e para a formação docente, considerando que as questões remetem a iniciativas muito mais de caráter político do que pedagógico, um dilema que levará ainda muitos anos para ser superado. Uma atuação junto aos Conselhos nacional, estaduais e municipais de Educação, aos Sistemas de Ensino público, assim como a ampliação das parcerias com as Instituições de Ensino Superior que ofertam ou pretendem oferecer formação inicial, parecem ser as necessidades mais emergentes para o devido reconhecimento do ER nos currículos escolares, com autonomia e valorização enquanto área de conhecimento da educação básica (Cf. CNE/CEB, Resolução 4/2010).

A inclusão do ER no currículo escolar deve estar prevista nesta projeção pedagógica e descrita em sua organização curricular. Em termos operacionais, a elaboração dos PPPs das unidades escolares tem superado o desafio e, em se tratando da inclusão do ER, este tem o seu espaço devidamente reconhecido. O espaço do projeto político deve servir de visualização das utopias e esperanças de todos os que constituem a comunidade escolar.

Tensões, desafios e perspectivas

Ao celebrar os 20 anos do FONAPER está presente como uma tarefa, bastante tensionada, de ter a percepção e compreensão dos fenômenos religiosos em todas as situações da realidade humana, dentro e fora das Religiões. Esses aspectos precisam ser trabalhados em sala de aula com uma metodologia própria, integrados aos objetos específicos de uma área de conhecimento e voltados ao mesmo tempo para o sujeito do conhecimento religioso, seja ele professor ou estudante.

Ao concluir a primeira década do século XXI podemos perceber que a tensão permanece latente no quesito da formação continuada dos docentes. Com um destaque para um processo de formação que considere o docente na sua integralidade vivencial e comunitária, possibilitando sua potencialidade de interagir com um estudante. Tardif (2002, p. 238) alerta que:

Se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento. Isso significa, noutras palavras, que a produção dos saberes sobre o ensino

não pode ser mais privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação.

O professor de ER possui os seus saberes, e no tempo decorrido desde a promulgação da LDB 9394/96, tem sido desafiado a pensar e repensar sua práxis como sujeito do conhecimento religioso, cujos pressupostos epistemológicos e pedagógicos encontram fundamentos científicos, éticos, políticos e culturais. Esse fato se evidencia nos grupos de pesquisa, associações e fóruns que estão oferecendo espaços de diálogo para a compreensão e sistematização dessa práxis.

Os aspectos legais referentes à formação de professores de ER no Brasil deixam transparecer um conjunto de lacunas a serem suprimidas. Considerando tais dispositivos da Legislação Maior a reger a Educação Brasileira, a realidade em que se encontram centenas de profissionais da educação que atuam com o ER parece um contra-senso, pois há uma legítima preocupação com sua admissão e efetivação no sistema de ensino.

Do ponto de vista histórico, houve um grande avanço no que se refere ao papel do professor, pois como sujeito do conhecimento, ele tem sido desafiado a oportunizar a convivência e respeito mútuo entre as diversas expressões religiosas. Esse desafio prossegue porque o ser humano vive em constante crescimento.

E, por fim, é preciso sempre mais esclarecer e compreender que estamos diante de uma valiosa área do conhecimento. O ER exclui qualquer conotação de confessionalidade, respeita a diversidade cultural religiosa, sem proselitismo; assegurando o acesso e aprendizagem dos conhecimentos relativos ao diferente e suas diferenças e, deve ser compreendido no âmbito das ciências e de seu ensino.

Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: MENEZES, J. G. de C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 2001. Anexo 2, p.306-328.

_____. **Lei n. 9.475 de 22 de julho de 1997**. Da nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de julho de 1997, seção I.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso**: perspectivas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Ensino Religioso no Brasil**: origem e evolução de uma disciplina entre religião e área de conhecimento. Mimeo. 2003.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; et al. Curso de formação de professores. In: SENA, Luzia. (Org.) **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006, p 91-109.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. ER: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia. (Org.) **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006, p 21- 45.

POZZER, Adecir et al. (orgs.) **Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da religião e “ensino do religioso”. In: SENA, Luzia. (Org.) **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e ER em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006, p 63 - 77.

VAIDERGORN, José. Ensino Religioso: uma herança do autoritarismo. **Cadernos CEDES**, v. 28, p. 407-411, 2008.



Capítulo VII

DIVERSIDADE RELIGIOSA, DIREITOS HUMANOS E ENSINO RELIGIOSO¹

Darcy Cordeiro

Introdução

Uma das experiências fundamentais da vida humana é a da alteridade e a vida social enraíza-se nessa experiência. Por outro lado, não se pode compreender a pessoa humana isoladamente – “nenhum homem é uma ilha...” (John Donne) - assim também não é possível conceber uma cultura sem contato com outra cultura. E isto vale também para as religiões: se se conhece outras religiões tem-se também a oportunidade de conhecer melhor e de aprofundar-se na própria religião. Ou seja, a descoberta da alteridade e da diferença é condição *sine qua non* para a definição da identidade. Se a democracia é o espaço de convivência plural, é fundamental reconhecer que as diferenças (também as religiosas) estão na raiz da diversidade (SANCHEZ, 2010).

O conhecimento da diversidade é uma das funções da escola na educação básica, seja ela pública, privada ou confessional. Entende-se que a religião, como fato antropológico e social, permeia a vida dos cidadãos de qualquer sociedade, de todas as culturas. Por isso, o ER é fator fundamental para a educação do cidadão tanto quanto o estudo de outros objetos como, a História, a Geografia, a Matemática, as Ciências Naturais, as Línguas, etc. O estudo da religião é necessário para se ter consciência de seu significado na vida do indivíduo e sua função na sociedade. O humano é um ser de relações e que busca significados para a sua existência e dos demais seres que o cercam. Na tentativa de superar as suas limitações e a sua provisoriedade, desenvolve as mais variadas formas de relacionamento com a natureza, com a sociedade e com o Transcendente. A busca da transcendência do ponto de vista religioso faz parte de todas as culturas.

A Pós-Modernidade, que iniciou com a queda do Muro de Berlim e o colapso da União Soviética, caracteriza-se pela ciência moderna e as técnicas

1 Artigo elaborado a partir da experiência da disciplina Ensino Religioso, modalidade não-confessional, na rede pública estadual de Goiás, a partir de 2000.

dela resultantes, com um mundo transformado, cada vez mais distante da natureza, portanto, mais artificial, que muda radicalmente o modo de vida e as relações humanas, numa sociedade que busca o bem-estar incessantemente. A Pós-Modernidade caracteriza-se como:

[...] um novo mundo (que) está tomando forma neste fim de milênio. Originou-se mais ou menos no fim dos anos 60 e meados da década de 70 na coincidência histórica de três processos independentes: revolução da tecnologia da informação; crise econômica do capitalismo e do estatismo e a consequente reestruturação de ambos; e apogeu de movimentos sociais culturais, tais como liberalismo, direitos humanos, feminismo e ambientalismo. A interação entre esses processos e as reações por eles desencadeadas fizeram surgir uma nova estrutura social dominante, a sociedade em rede; uma nova economia, a economia informacional/global; e uma nova cultura, a cultura da virtualidade real. A lógica inserida nessa economia, nessa sociedade e nessa cultura está subjacente à ação e às instituições sociais em um mundo interdependente (CASTELLS, 1999, p. 437).

O *positivismo* tornou-se a filosofia oficial da comunidade científica. Considerações metafísicas nem teológicas têm lugar na nova ciência e na filosofia. O método indutivo-experimental propõe que todo conhecimento válido começa na observação e na experiência. Segundo o Positivismo, a religião seria um resíduo do estado mítico, explicação ultrapassada, enquanto que a ciência é a representante do estado positivo, motor do progresso e do conhecimento.

Outro fenômeno, ligado à emergência da ciência moderna, é a *secularização*: preocupação maior com os acontecimentos “deste mundo”, deixando às religiões, as preocupações com o “outro mundo”; o conhecimento público, oficial, laico, é o conhecimento científico; os cientistas tornaram-se agnósticos ou ateus e a religião tornou-se a inimiga do progresso científico e tecnológico. Para um mundo que funciona mecanicamente Deus não é necessário.

Os defensores do “cientificismo” ou da visão de que as ciências e tecnologias resolvem todos os problemas e que ciência e religião são inteiramente incompatíveis defendem a total separação dentre os dois estados, civil e religioso, mas

As religiões não são realidades abstratas, (mas) estão ao nosso lado: no amigo cristão, no vizinho muçulmano, no conhecido de uma religião oriental, no professor espírita, na colega que frequenta o terreiro umbandista, e assim por diante. Em nossa sociedade, formada por pessoas de muitas crenças, é de fundamental importância conhecê-las para um diálogo saudável e uma convivência harmoniosa (HEERDT; BESEN, COPPI, 2008, p. 5).

O processo de secularização do mundo atual, a democratização e a busca de liberdade leva também o ser humano à mudança de religião. A busca individual leva-o à procura de expressões religiosas centradas no sujeito: é o pluralismo de cosmovisões, valores e práticas religiosas, a relativização das certezas. É grande o mosaico das religiões, a maioria afetada pela crise social, moral, econômica e cultural do mundo pós-moderno. Mas, por outro lado, é preciso dizer que as religiões têm legitimidade porque expressam diferentes formas humanas de aproximação do mistério.

O Ensino Religioso no Brasil

No Brasil, em que pese a postura tolerante de seu povo (união das três raças), também existe discriminação religiosa. Acredita-se que o trabalho nas escolas, desde as primeiras séries do ensino fundamental, é de suma importância para formar o futuro cidadão do sistema democrático em um Estado laico. Como as diversas formas religiosas fazem parte do dia-a-dia do educando, a escola deve contemplar essa diversidade em sua programação.

O uso inadequado das religiões, como o fanatismo e o fundamentalismo, tem prejudicado o anseio maior de integração e convivência pacífica entre pessoas, comunidades, nações e sociedade em geral. Assim, setores religiosos têm contribuído para criar divisões, alimentar hostilidades que se concretizam em violências, guerras e destruição.

A trajetória da disciplina ER é marcada por ambivalências e até conflitos. Mas é possível, a partir de um novo paradigma e práticas bem sucedidas, consolidar um ER que pode ser aceito tanto pela educação pública como pela educação privada e confessional. Para melhor evidenciar esse novo paradigma vamos, inicialmente, citar os documentos oficiais sobre a matéria bem como itens da Declaração dos Direitos Humanos sobre religião e, em seguida, as posições da disciplina ER no Brasil para concluir com propostas do novo paradigma.

Fundamentos Legais da Diversidade Religiosa, Direitos Humanos e Ensino Religioso

a) Constituição Federal – 1988: a liberdade religiosa

Art. 5º

VI - 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;

VIII - **ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa** ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.

b) Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)

Artigo II

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, **religião**, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo XVI

Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou **religião**, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.

Art. XVIII

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de **mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino**, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular.

c) Sobre o Ensino Religioso

§ 1º, Art. 210, da Constituição Federal de 1988

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997

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

Algumas Considerações e Propostas para o Ensino Religioso

A seguir, o quadro 1 sintetiza as modalidades de Ensino Religioso existentes no Brasil.

Quadro 1 - Modalidades de Ensino Religioso – praticados no Brasil

Modalidades	Variantes	Perspectivas	Referência	Método
Confessional	Uni-religiosa	Uma religião católica)	Doutrina: católica	Dedução: unidirecional
	Plurirreligiosa	Diferentes denominações	Conteúdos do cristianismo	Dedução: unidirecional
	Inter-religiosa	Diferentes denominações	Acordo entre denominações	Dedução e Indução
Não confessional	Fenomenológica	Fenômeno Religioso	Ciências da Religião	Indução

Fonte: Construção do Autor

A modalidade confessional (uni, pluri e inter-religiosa), praticada por religiões majoritárias (catolicismo e protestantismo), ameaça o pluralismo religioso pela exclusão das religiões minoritárias, como as afro-brasileiras e indígenas.

a) A variante *uni-religiosa* atravessou os períodos Colonial e Imperial e entrou também pelo período Republicano, como catequese ou ER católico;

b) A variante *plurirreligiosa* se manifesta pela presença de diversas denominações na escola que pregam suas doutrinas e fazem novos prosélitos (exemplos de ER em escolas públicas, hoje, no Rio de Janeiro, Bahia e Espírito Santo);

c) A variante *inter-religiosa* está em declínio, devido à dificuldade de compatibilizar conteúdos comuns por denominações diferentes, mesmo dentro do Cristianismo. Essas denominações se agregaram nos Conselhos Interconfessionais de Ensino Religioso (CIER), tendo em vista o cumprimento do § 2º do Art. 1º da Lei n. 9.475/97: “Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para definição dos conteúdos do ensino religioso”.

A presença do ER confessional (uni, pluri ou inter-religioso) traz algumas dificuldades para a escola pública, tais como:

- É a modalidade própria das religiões hegemônicas, excluindo as minoritárias: é proselitista e, portanto, discriminatória;

- A maioria das denominações minoritárias não tem a menor chance de se fazerem presentes nas escolas públicas, quer pela impossibilidade de fazer-se representar em todas as escolas quer pela falta de organização e de membros disponíveis e preparados para lecionar; há ainda as denominações – não proselitistas – que não se interessam pelo ER, como, indígenas, afro-brasileiras e vários segmentos evangélicos pentecostais que não se preocupam com a educação escolar;

- Enquanto confessional, a disciplina ER não deveria fazer parte do currículo escolar da escola pública, pois contraria os princípios básicos do Estado laico.
- A disciplina ER, ministrada por professor formado e credenciado por instituição religiosa, além de estar fora do currículo é lecionada por docente alheio à escola pública; e não compete ao Estado remunerar esses professores;
- Essa modalidade pode ser lecionada nas escolas confessionais, desde que seja oferecida outra disciplina para os alunos que não seguem a religião da escola;
- A modalidade confessional, quando fala de ateus, agnósticos e pagãos, em geral, o faz de maneira discriminatória.

A modalidade de ER não-confessional ou transconfessional é o modelo seguido pela maioria das escolas públicas, após o advento da Lei n. 9.475/97, que seguem os Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso elaborados pelo FONAPER (PASSOS, 2007).

- Não é o ER de uma ou de algumas religiões, mas de todas, grandes e pequenas;
- A disciplina ER não pertence a denominações religiosas, mas à própria rede de ensino e integra o currículo da escola pública;
- É a maneira de compatibilizar a laicidade do Estado com o ER nas escolas públicas: apresenta doutrinas e dimensões sociais das diferentes religiões;
- Justifica-se em razão da laicidade do Estado que deve se manter neutro em relação às diferentes concepções religiosas presentes na sociedade, sendo-lhe vedado tomar partido em questões de fé, bem como buscar o favorecimento ou o embaraço de qualquer crença, ou grupo de crenças;
- A formação dos professores deve ser feita em cursos de licenciatura plena oferecidos por instituições de ensino superior e não por igrejas ou denominações religiosas;
- Deve abordar assuntos que, de alguma forma, se relacionam com religião (ou não-religião), como: paganismo, ateísmo, agnosticismo, fanatismo e fundamentalismo.
- Como os aulas do ER tratam de assunto que é patrimônio da humanidade - as tradições religiosas sem proselitismo nem discriminação - não há razão para se adotar a matrícula facultativa;
- Essa modalidade deve ser lecionada também na escola confessional, quando esta é também frequentada por alunos de diversas religiões;
- Existe tradição e exemplos testados para essa modalidade de disciplina: que seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais do FONAPER, destacando os Estados de Alagoas, Amazonas, Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe, entre outros.

Numa sociedade democrática e pluralista como a brasileira, é possível e recomendável o ER como disciplina da educação básica

- Se o mundo é plural e a sociedade brasileira é diversificada do ponto de vista religioso, o papel do Estado é garantir a liberdade e a existência da pluralidade: não tomar partido no que diz respeito às decisões da esfera da vida privada, como tipicamente é o caso da religião.

- Se, por um lado, a adoção de ER confessional é uma violação que não pode ser admitida, por outro lado, a forma de compatibilizar o caráter laico do Estado brasileiro com o ER nas escolas públicas é através da adoção do modelo não-confessional.

O Estado laico pode autorizar o ER em suas escolas?

- Num paradigma cartesiano, *dicotômico*, pode-se afirmar que cabe ao Estado “laico” a preocupação com os corpos e não com os espíritos, com as ciências e tecnologias e não com as crenças e religiões, com a vida terrena presente e não com a vida depois da morte, com o natural e não com o sobrenatural, com o imanente e não com o transcendente.

- A partir dessa lógica, entende-se que ER é coisa de espírito, de igreja, assunto confessional, dogmático, sobrenatural, próprio de grupos religiosos. Estado e Igrejas não só estão separados, mas, como água e óleo, vivem em mundos e paradigmas diferentes e, não poucas vezes, também divergentes.

- Acontece, porém, que o cidadão crente se sente dividido, pois pertence, ao mesmo tempo, ao estado civil (matéria, corpo) e ao estado religioso (espírito, alma).

- A partir de uma visão globalizante do ser humano, pode-se ver as duas realidades integradas (a profana e a sagrada) e, a partir daí também, pode-se visualizar, numa sociedade democrática, a possibilidade de cooperação e parceria entre os gestores dessas realidades profanas e religiosas, entre ciência e religião, entre Estado e Igrejas. Consequentemente, autorizar o ER não-confessional – o que já existe – não fere, a natureza do Estado laico, pois respeita a diversidade religiosa de sua população.

- A religião não é assunto tão-somente do indivíduo que crê e milita em alguma Igreja, mas é um fato antropológico e social que perpassa todos os âmbitos de vida dos cidadãos que compõem o Estado plural e laico. Daí que numa proposta de formação integral, a dimensão religiosa não pode ser excluída.

- Entende-se que a escola é o espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. Se o conhecimento religioso faz parte do conhecimento humano, patrimônio da humanidade, deve também estar disponível a todos os educandos.

- O ER, em sua matriz curricular, deve apresentar a religião como fato antropológico e social que permeia a vida dos cidadãos, crentes e não-crentes, de qualquer sociedade, de todas as culturas.

- Daí que, numa educação integral e de qualidade, a dimensão religiosa não pode ser excluída. Entende-se, pois, que a única maneira de viabilizar a laicidade do Estado com o ER nas escolas públicas é através do modelo não-confessional, que traz doutrinas, dimensões sociais das diferentes religiões. Tal entendimento se justifica em razão de que a laicidade impõe que o Estado se mantenha neutro em relação às diferentes concepções religiosas presentes na sociedade, sendo-lhe vedado tomar partido em questões de fé, bem como buscar o favorecimento ou o embaraço de qualquer crença, ou grupo de crenças.

Objeto, objetivos e conteúdos do ER na escola (pública):

Em âmbito nacional, em 1997, ocupando o espaço deixado pelos órgãos públicos superiores da Educação (CNE e MEC), o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER) que, somado à Lei 9.475/97, o Parecer n. 2/98 do CNE, delineou uma nova concepção e prática de ER no Brasil, definindo seu objeto, objetivos, conteúdos e objetivos.

A formação do professor de ER:

A maioria das legislações estaduais e municipais, inspiradas nos PCNER tem colocado como exigência para a formação do professor de ER a licenciatura plena em Ciências da Religião ou em Ensino Religioso. Acontece que na maioria desses cursos, pouco ainda é oferecido por algumas IES públicas e privadas, quando autorizados pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. O que é ensinado na escola deve estar embasado numa tradição científica.

As Ciências da Religião e algumas considerações:

- O ER não tem por objeto o ensino de alguma religião em particular, mas o fenômeno religioso, estudado pelas Ciências da Religião como, Antropologia, Etnologia, Filosofia, Geografia, História, Psicologia, Sociologia, Teologia e outras.

- Entende-se que as Ciências da Religião é a área de conhecimento que goza de autonomia teórica e metodológica, capaz de subsidiar as práticas do ER, dentro do sistema laico de educação;

- A educação em geral, fundada em conhecimentos científicos e em valores, assume os preceitos religiosos como um elemento comum às demais áreas que fazem parte dos currículos como um dado histórico-cultural fundamental para as finalidades éticas inerentes à ação educacional.

- O ensino dos conhecimentos religiosos não é uma atividade científica neutra, pois tem uma clara intencionalidade educativa, destacando a importância do seu conhecimento para a vida ética e social dos educandos, e as Ciências da Religião, com sua base antropológica, focalizam o ser humano também voltado para a dimensão transcendente donde emanam valores inscritos no coração humano, como, amizade, amor, fraternidade, respeito etc.

- O objetivo do ER é, sem imposição de um credo em particular como único e verdadeiro, contribuir para os educandos superarem certas alienações e superficialidades, denunciar situações desumanas, superar inquietações e encontrar o sentido radical da própria existência.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.

_____. Lei n. 9.475, de 22 julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1997.

CASTELLS, Manuel. **Fim do milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

HEERDT, Mauri Luiz; BESEN, José Artulino; COPPI, Paulo de. **O universo religioso: as grandes religiões e tendências religiosas atuais**. São Paulo: Mundo e Missão, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

SANCHEZ, W. Lopes. **Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual**. – coleção temas do ensino religioso. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2010.





Capítulo VIII

O FONAPER E O ACORDO INTERNACIONAL BRASIL-SANTA SÉ: um *desarme* de Davi e Golias?

Elcio Cecchetti

Introdução

A história narrada em I Samuel, um dos livros históricos do Antigo Testamento, primeira parte do texto sagrado judaico-cristão, é de amplo conhecimento popular, inclusive daqueles que não são adeptos destas religiões. O épico duelo travado entre o israelita pastor de ovelhas Davi e o guerreiro filisteu Golias faz parte de imaginário coletivo há muitas gerações, e geralmente é evocado metaforicamente para retratar embates ou lutas envolvendo forças opostas desproporcionais. Ora, qual ameaça representava Davi, um frágil e despreparado trabalhador do campo, perante o experiente Golias, com seus dois metros de altura, armado com seu capacete, couraça, caneleiras e dardo de bronze? Todos acreditavam que Davi não tinha condições de lutar contra o filisteu, por ser apenas um rapaz e Golias ser guerreiro desde a mocidade.

Movido pela fé em seu Senhor, Davi rejeitou espada e armadura, pegou seu cajado, escolheu no riacho cinco pedras lisas e as colocou em seu alforje de pastor e, com sua atiradeira na mão, aproximou-se do filisteu. Golias, olhando com desprezo para Davi, fez pouco caso dele e foi para o frente. Quando este já estava perto, Davi retirou uma pedra de seu alforje, arremessou-a com a atiradeira e atingiu o filisteu na testa, de tal modo que ela ficou encravada, e ele caiu com o rosto no chão. Assim Davi venceu Golias.

Certamente esta história é mais uma das inúmeras que integram o mundo mítico religioso de todos os povos e culturas. E justamente por ser um mito, que aparece à razão como algo incompreensível, na prática carrega um sentido convincente: com inteligência e estratégia, os “fracos” podem derrotar os “poderosos”.

Em relação à função social do mito, Panikkar (1993, p. 16) acrescenta que,

O mito representa a força mais potente que dirige os passos dos homens e, ao mesmo tempo, a mais frágil e incluso falso da existência. O mito é algo assim como uma miragem salvadora que empurra a seguir adiante e a não deixar-se vencer pelo calor abrasador do deserto da vida nem pelo engano objetivo de que não havia tal oásis, a não ser que, ao chegar nele, a miragem siga animando-nos à outra utopia.

A guerra como tema religioso foi pano de fundo de inúmeros mitos. A história demonstra que grande parte dos duelos teve uma aparência religiosa ou foram justificadas do ponto de vista religioso. A guerra foi, desde seu começo, um fenômeno religioso. Os deuses faziam a guerra. Os guerreiros eram aqueles que lutavam contra as forças caóticas para manter a ordem cósmica. Os que empreenderam guerras religiosas lutaram quase sempre em nome de um ser sobrenatural ou alegavam cumprir sua vontade, procurando convencer que o combate se entendia por razões religiosas.

No entanto, como aponta Panikkar (1993, p. 18), “nas guerras e disputas não há vencedores: todos são vencidos”. E justamente por não ser a guerra um produto natural, mas um fenômeno cultural, a superação da violência e da disputa pelo domínio do poder somente é possível quando o “desejo da paz” equivale “ao desejo do diálogo”. Este emerge quando se efetua um “desarme cultural”, reconhecendo que se pode aprender algo do outro. “Fanatismos e absolutismos impedem caminhar juntos, porque nos fazem crer autossuficientes ou de posse plena da Verdade” (idem, p. 176).

No campo religioso, um real desejo da paz se traduz concretamente em um “desarme cultural” que, em primeiro lugar, requer uma crítica de si mesmo, a partir de uma perspectiva intercultural autêntica: “nenhuma religião é autossuficiente nem pode proporcionar respostas universais [...]. Todos necessitam uns dos outros, e todos são interdependentes em todos os âmbitos” (PANIKKAR, 1993, p. 40).

O “desarme cultural” que inclui, todavia, um desarme religioso, implica um abandono das trincheiras das verdades e valores inegociáveis, porque, a solução dos problemas do mundo, como a desigualdade, a violência e a exploração da natureza e do trabalho humano, não podem ser resolvidos monoculturalmente. Considerar as outras culturas e religiões em plano de igualdade, considerando-as legítimas em suas práticas, saberes e diferenças, é condição imprescindível para um diálogo eficaz.

Para Panikkar (1993, p. 64), este “desarme”, esta autocrítica, não representa destruição e nem reforma, mas uma “desmistificação” das suas próprias cosmogonias, processo que não pode ser realizado monoculturalmente,

pois “ninguém é plenamente consciente de seus próprios mitos”. Para fazê-lo, é necessária a contribuição de outras culturas e religiões e, para isso, não se pode ver o outro com desprezo, mas como “fonte de inteligibilidade e sujeito independente de nossas categorias” (idem, p. 64). Esta é a base da interculturalidade e, para isso, carece o diálogo, o qual não se realiza sem um desarme cultural e religioso.

Discorremos nesta reflexão sobre o mito de Davi e Golias, e sobre a necessidade do desarme cultural e religioso, para metaforicamente abordar a *luta* empreendida pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER - contra o Art. 11 do *Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé*, relativo ao *Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil*, assinado em 13 de novembro de 2008. Todavia, trata-se de uma *luta* conceitual e discursiva e não de uma guerra propriamente dita. Aliás, bem da verdade, não necessariamente o termo *luta* estaria aqui bem empregado. O vocábulo mais adequado, conforme o sentido dado por Panikkar seria *desarme*. Isso porque o FONAPER, na condição de *Davi*, nunca atirou *pedras* para golpear a Santa Sé, a qual, dada a força política e institucional que exerce há séculos no Brasil e em boa parte do mundo, poderia ser comparada ao gigante *Golias*.

Longe disso, o FONAPER, com apenas 20 anos de caminhada, constituído por um movimento coletivo de base diversa, subsidiado pela doação de seus associados e voluntários, em sua limitação histórica – sem infraestrutura mínima, sem recursos financeiros e sem notória influência política – não assumiu o papel histórico desempenhado por Davi. Ao contrário, conhecedor do desfecho do texto mítico aqui abordado, procurou empreender seu trabalho em outra direção.

De acordo com a narrativa bíblica, sabe-se que Davi, após acertar com a pedra em Golias, correu e se pôs de pé sobre ele. Em seguida, desembainhando a espada do filisteu, acabou de matá-lo, cortando-lhe a cabeça. No entanto, quando os filisteus viram que seu guerreiro estava morto, recuaram e fugiram, mas o povo de Israel deu grito de guerra e os perseguiram. Cadáveres de filisteus ficaram espalhados ao longo da estrada de Saaraim até Gate e Ecom. Depois os filhos de Israel saquearam e levaram tudo o que havia no acampamento deles. Não houve compaixão, diálogo ou reconhecimento.

Como bem alertou Panikkar (1993, p. 37), “nenhuma vitória produz a paz verdadeira”. A vitória de Davi gerou mais morte, destruição e expropriação. Após esta, centenas de outras batalhas, violências e genocídios foram cometidos, alguns em nome de uma ou de outra(s) divindade(s). Lutas mitológicas ou históricas, contidas na Bíblia e em outros textos sagrados, demonstram a violência, a intolerância e o desprezo do humano com o seu semelhante – tragédias que se (re)produzem ainda no presente.

Em oposição ao binarismo vitória-derrota, guerra-paz, vencedores-derrotados, o FONAPER procurou traçar uma história diferente. Em vez de luta, *desarme*. Em vez de embate, *diálogo*. É deste percurso que trataremos neste Capítulo. Nosso intento consiste em narrar o histórico da assinatura do Acordo Brasil-Santa Sé e sua tramitação e polêmica aprovação na Câmara dos Deputados, evidenciando, ao mesmo tempo, os argumentos contrários e a favor, bem como, o papel desarmador do Ensino Religioso confessional protagonizado pelo FONAPER.

Para isso, faremos uso das fontes oficiais disponíveis nos arquivos on-line da Câmara dos Deputados, além de outros documentos produzidos ao longo percurso da aprovação do Acordo, que compreende o período de novembro de 2008 a agosto de 2009, notadamente, os que foram produzidos e publicados pelo FONAPER.

O Acordo Brasil-Santa Sé: elementos históricos de uma aliança entre Golias

De acordo com a apresentação elaborada pelo diplomata Samuel Pinheiro Guimarães Neto, contida no Ofício nº 471/2008 do Ministério das Relações Exteriores (MRE), direcionado ao Presidente da República (BRASIL, 2008), a proposta inicial do Acordo que estabeleceu o *Estatuto Jurídico da Igreja Católica* foi encaminhado pelo Secretário de Estado da Santa Sé, Cardeal Tarcisio Bertone, por carta, em 26 de setembro de 2006.

Após o recebimento, o Governo realizou consultas com diferentes setores de sua estrutura. Sob a coordenação do Itamaraty, foram realizadas reuniões de coordenação para avaliação do texto, com a participação de representantes dos principais Ministérios.

Em 30 de março de 2007, o MRE apresentou ao Núncio Apostólico, em Brasília, a contraproposta do Governo brasileiro, com vistas a eventual assinatura por ocasião da visita ao Brasil do Papa Bento XVI, em maio de 2007. Esta contraproposta praticamente só fez adequações de linguagem jurídica, pois apresentou poucas modificações substanciais ao texto proposto pela Santa Sé.

Em setembro de 2007, a Nunciatura Apostólica apresentou ao Itamaraty a reação da Santa Sé ao texto encaminhado em março. A nova proposta foi objeto de reuniões de avaliação, coordenadas pelo Itamaraty, com a participação de vários setores do Governo. Concluído esta etapa, o MRE elaborou nova versão do texto e o submeteu à aprovação dos respectivos Ministros, em agosto de 2008, com vistas à assinatura por ocasião da visita do Presidente Lula ao Vaticano, para audiência com o Papa Bento XVI, agendada para 13 novembro de 2008.

Em 24 de outubro de 2008, realizou-se na Casa Civil, reunião com vistas à finalização do texto da contraproposta do Governo brasileiro. Em 25 de outubro,

a última versão do texto foi entregue ao Núncio Apostólico em Brasília, ocasião em que foram explicadas, ponto por ponto, as posições da parte brasileira.

A proposta foi encaminhada à Santa-Sé em 28 de outubro, por Nota Verbal pela Nunciatura Apostólica no Brasil. Em 10 de novembro de 2008, a Nunciatura comunicou que a Santa-Sé aceitou integralmente a contraproposta brasileira para o Acordo, o qual foi assinado, do lado brasileiro, pelo Ministro Celso Amorim e, do lado da Santa Sé, pelo Secretário para Relações com os Estados, Monsenhor Dominique Mamberti, em 13 de novembro de 2008, na cidade do Vaticano.

Ainda segundo o referido Ofício do MRE, o objetivo do Acordo era de “consolidar, em um único instrumento jurídico, diversos aspectos da relação do Brasil com a Santa Sé e da presença da Igreja Católica no Brasil” (BRASIL, 2008, p. 2). Foi ressaltado, também, que o “estabelecimento de acordo com entidade religiosa foi possível neste caso, por possuir, a Santa Sé, personalidade jurídica de Direito Internacional Público” (idem, p. 2).

A Concordata estruturou-se em 20 diferentes artigos, que tratam de distintos assuntos, tais como: a representação diplomática entre Brasil e Santa Sé; o direito de missão apostólica da Igreja; a personalidade jurídica das instituições eclesásticas; os direitos, imunidades, isenções e benefícios das pessoas jurídicas eclesásticas que prestam assistência social; o patrimônio histórico e cultural da Igreja Católica no Brasil; a assistência espiritual a fiéis em estabelecimentos de saúde ou prisional; o direito de constituir e administrar seminários e outros institutos eclesásticos; títulos e qualificações em nível de graduação e pós-graduação; sentenças eclesásticas em matéria matrimonial; o segredo do ofício aos bispos; espaços para fins religiosos no planejamento urbano; imunidade tributária das pessoas jurídicas eclesásticas; e sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental, tratado especificamente no Art. 11, nestes termos:

Artigo 11

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, **católico e de outras confissões religiosas**, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, **sem qualquer forma de discriminação** (BRASIL, 2008, p. 7) (grifos nossos).

Como se pode deduzir, o Acordo ora descrito foi um tratado entre dois *Golias*, dado o poder que representam. De um lado, o Estado brasileiro, com seu aparelhamento institucional e normativo, comandado por pessoas eleitas por uma maioria, através de um sistema considerado como democrático. De outro, a Santa-Sé, um Estado que representa o governo central da Igreja Católica Apostólica Romana. Ambos, Estado e Igreja, que outrora firmaram uma parceria indissociável em nome de um projeto de colonização e expansão do catolicismo entre os povos indígenas e africanos no Brasil, com o advento da República ficaram juridicamente separados – condição que não limitou, em diversos momentos históricos, a existência de conflitos, alianças e convívios, segundo os interesses de um ou de outro.

No caso em questão, o Acordo entre os dois poderosos se deu sem diálogo algum com a opinião pública e com os cidadãos da nação brasileira. Não houve discussão ou consulta. Em nome da democracia, os que foram eleitos pelo povo e comandam o Estado, sentiram-se autorizados a decidirem o futuro dos demais – embora, constitucionalmente, o Presidente da República goze de competência privativa para celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referendo do Congresso Nacional (Cf. Art. 21 e Art. 84 Constituição Federal 1988).

A proposta do FONAPER: o desarme do Ensino Religioso confessional

Apesar de muitas pessoas e instituições se manifestarem preocupadas e contrárias à regulamentação de um ou outro artigo da Concordata - embora alguns reivindicassem a sua total rejeição -, o FONAPER desde o princípio deteve-se em analisar especificamente o Art. 11 do Acordo, já que este dizia respeito ao conteúdo específico de sua própria razão de ser. Em outras palavras, segundo a alegoria aqui utilizada, haveria motivos suficientes para que muitas organizações sociais, dentre as quais o próprio FONAPER, em geral *pequenas e humildes* diante da magnitude do poder do Estado e da Santa-Sé, assumirem o papel convencional de *Davi*. Algumas até seguiram nesta direção, mas não todos e, muito menos, o FONAPER.

Em seu primeiro Manifesto, publicado em 17 de novembro de 2008 – apenas quatro dias após a assinatura da Concordata – o FONAPER, ao invés de atacar e rechaçar, reivindicou o que qualquer cidadão brasileiro poderia solicitar: o diálogo e o debate público:

Embora nosso país seja um Estado democrático, o **conteúdo** desse acordo não passou por um debate público, aberto e transparente sobre as implicações que isso traria à sociedade brasileira. O processo democrático exige que as questões de interesse público sejam amplamente debatidas pela sociedade (FONAPER, 2008, p. 1) (Grifo no original).

Na continuação, o documento informa que o FONAPER (2008, p. 1) “vem a público manifestar sua preocupação principalmente em relação ao Art. 11 desse Acordo, que trata especificamente do Ensino Religioso”. Segundo o Fórum, além de ferir o princípio constitucional da separação entre Estado-Igreja, o teor do Art. 11 “não contempla os avanços da atual legislação educacional brasileira, principalmente em relação à Lei nº. 9.475/1997” (idem, p. 1). Esta Lei é decorrente de uma “grande mobilização da sociedade brasileira”, que envolveu educadores de diferentes setores de atuação, que reconheceram a importância da oferta aos educandos de “conhecimentos sobre a diversidade cultural e religiosa do povo brasileiro”, a serem socializados coletivamente “como forma de exercitar e promover a liberdade de concepções, num país democrático, onde as relações de saber e ser constituem parte da cidadania” (idem, p. 01).

Nota-se, nestes argumentos, a preocupação maior deste Fórum em promover uma educação alicerçada na liberdade religiosa, na cidadania democrática e no diálogo entre as distintas manifestações religiosas e concepções de vida. Está aqui posto a reivindicação de um *desarme* por parte do Estado e da Igreja, de posturas autoritárias e exclusivistas, para que através do ensino público, possa se construir uma outra sociedade, calcada em princípios participativos e dialogantes.

Todavia, o Manifesto também denuncia que a proposta de Ensino Religioso presente no Art. 11 do Acordo contrapõe o “**princípio da laicidade, o respeito pelo conhecimento da diversidade cultural religiosa e a manifestação pública de não adesão a qualquer crença**” (2008, p. 1) (grifos no original). Ademais, a pergunta posta na sequência parece ser fundamental ao *desarme* cultural e religioso aqui anunciado: “O que essa proposição significaria e quais seriam as suas intenções?”. A indagação sobre as intencionalidades da Concordata e, em específico, da oferta de um Ensino Religioso “católico e de outras confissões religiosas”, evocou o “x” da questão. E, com propriedade, o próprio documento responde perguntando:

Primeiramente, poderia expressar uma concepção de Ensino Religioso a **serviço das instituições religiosas e não da educação**. Tratar-se-ia, neste caso, de um problema sócio-político-cultural e não somente pedagógico ou religioso. As instituições religiosas, neste caso a Igreja Católica, apesar dos ditames da Lei nº. 9.475/1997, buscariam transformar as aulas de Ensino Religioso em **aulas de religião**, ou seja, lugares para catequização e doutrinação religiosa, **um espaço para proselitismos?** (FONAPER, 2008, p. 02) (grifos no original).

Ora, todo o trabalho histórico do FONAPER foi ao sentido de *desarmar* o Ensino Religioso confessional, que estava a serviço das confissões religiosas e não dos sujeitos do processo educativo, para construir um componente curricular que, à luz da função social da escola pública, oportunize a oferta dos conhecimentos elaborados e em constante elaboração pela humanidade. O acesso a estes conhecimentos religiosos e não religiosos de distintos povos, etnias, grupos e indivíduos, contribuem ao pleno desenvolvimento dos educandos, desde que assegurado o respeito a esta diversidade religiosa, através da aprendizagem e diálogo entre e com os diferentes e as diferenças.

Trata-se de *desarme* cultural, religioso e educativo que não visa *converter* o outro, *impor* uma crença ao outro ou de *inferiorizar* a fé do outro, mas, no sentido apregoado por Panikkar (1993, p. 62), enquanto uma “condição para poder estabelecer um diálogo em igualdade de condições com as demais culturas da terra”. Um sincero diálogo intercultural, que não simplesmente tolera as culturas e religiões do outro como folclore, mas que compreende que a “vida mesma é um diálogo dialogal constante”, onde o “outro tem sempre algo a dizer”, pois “não sou a única janela pela qual se vê o mundo; nem meu ‘eu’ existe sem um ‘tu’ e toda a gama de pronomes pessoais” (idem, p. 175).

Com base na Lei nº 9.475/1997 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER)¹, o FONAPER esclarece neste seu primeiro Manifesto, que o Ensino Religioso na atualidade “não deve ser entendido como ensino de uma religião ou das religiões na escola”, mas como componente curricular a

[...] proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos, bem como disponibilizar esclarecimentos sobre o direito à diferença, valorizando a diversidade cultural religiosa presente na sociedade, a fim de auxiliar na constituição de relações alteritárias entre culturas e religiões distintas, no constante propósito de promoção dos direitos humanos e *construção de mundos melhores e possíveis* (FONAPER, 2008, p. 2) (Grifos no original).

Percebe-se, outra vez, o *desarme* proposto pelo Fórum em transformar o Ensino Religioso confessional, utilizado ao longo da história da educação brasileira como uma via de mão única, que veiculava uma exclusiva verdade religiosa, a serviço da homogeneização de corpos, mentes e religiosidades, e

1 Dada a exclusão do Ensino Religioso no movimento de publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por parte do Ministério da Educação (MEC), o FONAPER tomou a iniciativa e elaborou o PCN do Ensino Religioso (PCNER). Trata-se de uma proposição histórica de um currículo não confessional para esta disciplina. Para mais detalhes sobre seu conteúdo e construção, consultar Holanda (2010).

da manutenção de um *status quo* que concedia benefícios e privilégios aos mais poderosos e a seus aliados. Ao contrário, o Ensino Religioso pautado pelo FONAPER (2008, p. 2) é um espaço, tempo e lugar para tratar de uma das maiores problemáticas que enfrenta a humanidade na atualidade: “permitir ao outro ser sujeito de sua cultura e de seus desejos e, ao mesmo tempo, buscar construir com ele respeitosa e coletivamente saberes diferenciados, de modo especial, quando os desejos de um interferem na vontade e nos interesses de outrem”. Seria, no sentido dado por Panikkar (1993, p. 34), não uma “guerra contra o *status quo*” senão, por outros meios, uma “emancipação deste *status quo*” e sua transformação em um “*fluxus quo*”, necessário à construção de mundos melhores e possíveis.

Neste *fluxus quo*, o autoritarismo e o domínio do poder cedem lugar ao diálogo que é “tanto uma ciência como uma arte”. Ciência que promove o conhecimento tanto de si mesmo como do outro, com a clareza que “nenhum destes dois conhecimentos é inesgotável”. Arte porque o diálogo é um “fazer, uma atividade, uma práxis”, que na medida em que se aperfeiçoa cede lugar a “duologos” que vão pouco a pouco se convertendo em “multiloquios” entre os diferentes (PANIKKAR, 1993, p. 175).

Opondo-se à possibilidade de retorno legal de um Ensino Religioso confessional, o FONAPER (2008, p. 2) afirma que a “escola pública não tem por função social transmitir e difundir crenças religiosas”, mas oferecer aos educandos “conhecimentos que os auxiliem a dialogar buscando construir convicções próprias em processos de respeito, acolhida e socialização em aprendizagens com os outros”. Esta é a proposta para estabelecimento de um *fluxus quo* de acolhida, respeito e convivência entre culturas e religiões historicamente *armadas* umas contra as outras, que produziram um incontável número de conflitos, violências, intolerâncias e negações de direitos.

O FONAPER, ao concluir seu primeiro Manifesto, informou que não trabalhava sozinho, porque muitas instituições de ensino superior, sistemas de ensino, diferentes organizações sociais e, principalmente, incontáveis educadores e educadoras de norte a sul do país concluíram juntos que **“transmitir uma doutrina religiosa é de inteira responsabilidade das respectivas denominações religiosas nos seus espaços específicos e não na escola pública”** (2008, p. 3) (grifos no original).

Para o Fórum, em uma sociedade democrática e diversificada no aspecto religioso, o encaminhamento de uma proposta de Ensino Religioso “católico e de outras confissões religiosas”, tal como prevista na Concordata, não condizia com princípios e fins da educação nacional (Cf. LDBEN nº 9.394/96) e nem

com o papel do Estado, que deve promover e respeitar a diversidade cultural religiosa, “permitindo que todos os educandos tenham acesso ao conjunto dos conhecimentos religiosos que integram o substrato das culturas, garantindo a liberdade religiosa dos cidadãos” (2008, p. 3).

Percebe-se que, procurando superar a lógica dualista do embate entre *Davis e Golias* e vice-versa, o FONAPER procurou estabelecer o diálogo, perguntando inicialmente acerca das intencionalidades em jogo, e apresentando elementos para o *desarme* do Ensino Religioso confessional, que por sua vez implica em um desarme mútuo do Estado e da Igreja, para que no lugar de *pedras* que agridem uns aos outros ou de alianças que procuram manter privilégios do *status quo* vigente, reconheçam suas limitações e provisoriiedades, para realizar um diálogo inter-religioso e intercultural entre todos os grupos, movimentos, etnias e culturas que integram o país.

As ações do FONAPER em prol do desarme confessional do Ensino Religioso

Em 12 de março de 2009, por meio da Mensagem 134/2009, o Poder Executivo submeteu o texto do Acordo à apreciação do Congresso Nacional. A Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional (CREDN) foi a primeira incumbida de apreciar a matéria. Foi nesse momento que o FONAPER teve a oportunidade de ser protagonista na defesa e proposição do *desarme* confessional do Ensino Religioso. Na semana seguinte, representantes da Coordenação do FONAPER dialogaram com a assessoria da Presidência da Câmara e com o Chefe de Gabinete do Presidente da CREDN.

Em 15 de abril de 2009, representantes do FONAPER voltaram ao Congresso e se reuniram com o Presidente da CREDN, Dep. Severiano Alves, com a Presidente da Comissão de Educação e Cultura (CEC), Dep. Maria do Rosário, e com o Relator da matéria, Dep. Bonifácio de Andrada. Na oportunidade, o Fórum apresentou seus argumentos através de um documento intitulado *Razões para não aprovação do Artigo 11 do Acordo Internacional Brasil-Santa Sé* (FONAPER, 2009). Neste, o Fórum evidenciava que:

a) o Ensino Religioso no Brasil já estava regulamentado pelo Art. 33 da LDBEN nº. 9.394/1996 (alterado pela Lei nº. 9.475/1997);

b) o Art. 11 do Acordo, ao estabelecer um Ensino Religioso “católico e de outras confissões religiosas”, estava em desacordo com a referida LDBEN, a qual não determina que este ensino fosse de uma ou de outra denominação religiosa;

c) o Art. 11 abria espaços para a oferta de um Ensino Religioso na modalidade confessional, o que feria o Art. 19 da Constituição Federal de 1988 e, se assim o fosse, tal ensino só poderia ocorrer sem ônus para os cofres públicos;

d) um Ensino Religioso “católico e de outras confissões religiosas” desrespeitava os dispositivos das Leis Nacionais nº 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais determinam a inclusão do estudo da história e cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo oficial das redes de ensinos, de forma interdisciplinar;

e) um Ensino Religioso confessional deve ser de responsabilidade das denominações religiosas nos seus respectivos espaços de culto e não da escola pública;

f) um Ensino Religioso confessional na escola segmentaria os conhecimentos segundo cada confissão religiosa, contrariando os princípios e fins da educação nacional previstos pelo Art. 3º da LDBEN nº. 9.394/1996;

h) é um dever do Estado promover e respeitar a diversidade cultural religiosa, possibilitando que todos tenham acesso ao conjunto dos conhecimentos religiosos produzidos pela humanidade, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Como resultado do diálogo na CREDN, o Dep. Severiano Alves propôs a realização de uma audiência pública para discutir e aprofundar a questão. Cumprindo com o acordado, no dia 23 de abril, o Vice-Presidente da CREDN, Dep. Damião Feliciano, apresentou o Requerimento 260/2009 para que fosse realizada a referida audiência.

No entanto, no dia 06 de maio, ocorreu uma reunião entre o presidente e o vice-presidente da CREDN, Severiano Alves e Damião Feliciano; o relator da matéria Dep. Bonifácio Andrada; o presidente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Dom Geraldo Lyrio Rocha; a embaixadora Maria Edileuza Reis, representando o MRE; e outros parlamentares interessados na questão. Segundo informe oficial, os presentes decidiram que não seria necessária a promoção de audiências públicas, uma vez que o Acordo estava em total consonância com a legislação brasileira e com a Convenção de Viena, que trata das relações diplomáticas. “Não há o que impeça que o Brasil realize acordo com Santa-Sé. Foi uma negociação longa, complexa e extremamente cuidadosa” arrematou a Embaixadora Maria Edileuza (BRASIL, 2009a, p. 1).

O Dep. Damião, que havia solicitado a realização de uma audiência pública, após a reunião decidiu retirar seu pedido. Segundo ele, a “polêmica em torno do artigo 11 do Acordo não tem fundamento, pois consta do Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” (BRASIL, 2009a, p. 1).

Percebe-se que a tática de impedir o diálogo, evitando a realização de audiências públicas, foi uma estratégia que visava silenciar o aspecto polêmico da matéria. Mais do que isso, a prática de cercear o diálogo, indica, por um lado, uma prepotência identitária que menospreza as possíveis contribuições advindas de outrem e, por outro, a falta de argumentos plausíveis que se sustentem em um debate público, na qual coexiste a diversidade de posicionamentos e ideias.

Mas mais que silenciar, os interessados pretendiam acelerar a aprovação da matéria. Quanto mais rápido, menos debate.

Contraditoriamente, ao final de maio, a Câmara aprovou um requerimento do Dep. Ivan Valente que solicitava que o Acordo fosse analisado por duas outras comissões: a de Trabalho e a de Educação, além da CREDN e da Constituição e Justiça que já estavam previstas (BRASIL, 2009b). Justificou seu pedido pela multiplicidade de temas abordados no Acordo e pela necessidade das comissões especializadas opinarem sobre eles.

Em contraponto, foram apresentados dois requerimentos que solicitavam urgência na tramitação da matéria (Cf. BRASIL, 2009c, 2009d). Como um deles foi aprovado, o trabalho das Comissões fora significativamente afetado, como demonstraremos mais adiante. Além disso, o próprio secretário-geral da CNBB, Dom Dimas Lara Barbosa, pessoalmente solicitou celeridade na tramitação do Acordo ao então Presidente da Câmara, Michel Temer, em audiência ocorrida em 15 de junho de 2009. Na oportunidade, Dom Dimas afirmou que “ao contrário do que muita gente diz, o acordo significa a verdadeira laicidade do Estado. Ou seja, o Estado não legisla em matéria religiosa, cada uma das religiões tem o direito de estabelecer acordos” (CNBB, 2009). Ora, esse argumento constitui-se em verdadeiro silogismo, que contrasta o caráter isonômico do Estado e responsabiliza os grupos religiosos a firmarem acordos com o Estado para garantirem seus direitos.

Diante da pressão da parte interessada, o Relator Bonifácio de Andrada acelerou-se em apresentar seu Parecer na CREDN. Motivado a aprovar a Concordata, afirmou textualmente que “um acordo desse tipo constitui medida política internacional de fundo religioso que encontra paralelo, considerado natural e normal, em todos os países civilizados” (BRASIL, 2009e, p. 8). A lógica que perpassa o texto baseia-se na valorização da face católica da cultura brasileira, enaltecida desde os tempos coloniais.

No tocante ao Ensino Religioso, Andrada afirmou que o Acordo repete os termos constantes da LDB nº 9.394/1996, “[...] apenas fazendo referência ao ensino católico, como também ao de outras confissões religiosas, **não alterando em nada**, portanto, o conceito legal existente sobre o assunto e não atingindo as prerrogativas de outros ramos religiosos” (2009e, p. 20) (grifo nosso).

Discordando desta alegação, no dia 10 de junho de 2009, a Coordenação do FONAPER encaminhou ofícios com argumentos a todos os deputados da CREDN, contrapondo o Parecer do Relator e detalhando os aspectos que o Art. 11 e alterava na Lei nº 9.475/1997. Nestes expedientes, o Fórum apontou que ao preconizar um Ensino Religioso “católico e de outras confissões religiosas”, o Acordo encaminhava outra concepção para esta disciplina, que passaria a

ser oferecida segundo cada confissão religiosa, possibilitando o retorno da confessionalidade (FONAPER, 2009b).

Por conta da mobilização de um grupo de deputados e da crescente insatisfação pública, finalmente a Mesa diretora da CREDN atendeu ao pedido de realização de uma audiência pública. Esta ocorreu no dia 07 de julho de 2009 e demonstrou que havia profundas divergências em relação ao texto do Acordo Brasil-Santa Sé. Nesta sessão, o Dep. Pastor Pedro Ribeiro teve oportunidade de expressar que havia “múltiplas inconstitucionalidades” na proposta, e apresentou um documento do Ministério da Educação (MEC) contrário ao Ensino Religioso “católico e de outras confissões religiosas”.

Ribeiro se referia ao Parecer nº 135, elaborado pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, em junho de 2009. Tal documento foi resultado de vários diálogos realizados pelo FONAPER com os Diretores e Coordenadores da pasta, que ao final, acabaram por se manifestarem contrários ao proselitismo: “entendemos que a inclusão do Ensino Religioso confessional nas escolas públicas poderá promover um processo discriminatório de segmentos e grupos religioso no espaço escolar contrário à liberdade e o direito individual de escolha religiosa” (BRASIL, 2009f, p. 3). Por isso, os representantes do MEC sugeriram a “exclusão da expressão ‘católico e de outras confissões religiosas’”, pois a “redação do Art. 11, §1º, encontra-se em desacordo com a LDB” (idem, p. 3-4).

Na referida audiência pública, o Dep. Ivan Valente, afirmou que o tratado não seguia a legislação brasileira, uma vez que a LDB

[...] trata do Ensino Religioso de forma genérica, sem mencionar nenhuma confissão religiosa. Ao acrescentar a expressão ‘católico e de outras confissões’, a proposta de acordo fere a laicidade do Estado e vai à contramão do que seria desejável: um Estado que caminhe para uma laicidade cada vez mais completa (BRASIL, 2009g, p. 1).

Ao FONAPER não foi concedida a possibilidade de atuar como debatedor na referida Audiência, mas representantes da Coordenação e alguns associados estiveram presentes na Sessão, e entregaram cópia de seu posicionamento a todos os deputados presentes no ato.

Mesmo sem unanimidade entre os parlamentares, o Parecer do Dep. Bonifácio de Andrada foi aprovado no dia 12 de agosto de 2009, embora com nove votos contrários e cinco votos em separado.² O voto do Dep. Ivan Valente

² Recomenda-se consulta ao trabalho de Bittencourt e Wohnrath (2013), por conta da análise detalhada dos agentes e ações na CREDN, onde trabalharam 28 deputados, com ênfase aos 09 parlamentares contrários à proposta da Concordata.

foi o único que abordou diretamente a questão do Ensino Religioso. Em sua opinião, trata-se de um aspecto que merecia discussão mais aprofundada em função dos desdobramentos possíveis e de sua influência sobre a formação da sociedade brasileira. Segundo ele,

O ensino religioso não pode ser visto, analisado ou ainda, implementado, sob a ótica de apenas uma das confissões religiosas, não sendo razoável, em nenhuma hipótese, que questão tão importante como a formação educacional do nosso povo seja tratada no corpo do Acordo, como se vê no artigo 11 e, menos ainda, que ainda que tal hipótese fosse admitida, se faça tal regulação para outras confissões religiosas. Não relevar a pluralidade religiosa de nosso povo e a diversidade das raízes que formam nossa ímpar sociedade é relegar a segundo plano a cultura e a religiosidade de parcelas imensas da população. (BRASIL, 2009h, p. 4).

Apesar da consistência destes argumentos, após quatro meses de discussões e posicionamentos divergentes no âmbito desta Comissão, o Acordo obteve sua primeira vitória no Congresso e seguiu sua tramitação paralelamente nas outras três Comissões, agora sob a forma de Projeto de Decreto Legislativo (PDC) nº 1.736/2009 (BRASIL, 2009i).

Como se pode deduzir, toda a intensa mobilização social e as opiniões veiculadas na imprensa em defesa da laicidade do Estado, ou notadamente, em contrariedade à proposta de Ensino Religioso confessional, encontrou pouca receptividade entre os parlamentares. Isso representa o desafio a ser superado para se instituir uma cultura de diálogo que suplante a tendência autoritária, privatista e exclusivista, que marca a trajetória histórica do poder político e religioso em nosso país.

Davis e Golias em cena: a aprovação do acordo Brasil-Santa Sé

Dada à sensibilidade do tema do Ensino Religioso, manifestado pela então Presidente da Comissão de Educação (CEC), Dep. Maria do Rosário, foi neste grupo que o FONAPER mais pode dialogar e apresentar sua proposta de *desarme* do Ensino Religioso confessional. Em comum acordo, foi indicado como Relator da matéria o Dep. Chico Abreu, com o qual o Fórum apresentou com tranquilidade seus argumentos contrários à aprovação do Art. 11 do Acordo.

O Parecer apresentado por Abreu foi o único que indicou a supressão da expressão “católico e de outras confissões religiosas” e que concluiu que Acordo feria “o ordenamento jurídico brasileiro” (BRASIL, 2009j, p. 5). Segundo o Relator, os legisladores da Constituição foram sábios ao respeitar o direito

fundamental à liberdade religiosa e foi neste espírito que a LDB estabeleceu um “Ensino Religioso que respeita a diversidade religiosa presente em nosso País e que não seja doutrinação ou mero proselitismo, visando à promoção desta ou daquela religião” (idem, p. 6). Denunciou ainda que,

[...] a inclusão do ensino religioso confessional nas escolas públicas poderá promover um processo discriminatório de segmentos e grupos religiosos no espaço escolar contrário à liberdade e ao direito individual de escolha religiosa. É preciso, pois, que a escola pública - como espaço plural e de convívio com as diferenças - respeite até mesmo aqueles que são agnósticos ou ateus (BRASIL, 2008j, p. 7).

Este Relatório foi apresentado na Sessão da CEC no dia 26 de agosto e a maioria dos parlamentares manifestou-se favorável. No entanto, como os trabalhos estenderam-se para além do horário, a Sessão foi suspensa, ficando para ser votado em outra oportunidade, o que não ocorreu, devido à aprovação da Concordata pelo Plenário na mesma data. É importante ressaltar que Chico Abreu fez constar, como anexo de seu Parecer, uma Emenda Modificativa, que aprovava o Acordo, mas com ressalvas quanto à expressão “católica e de outras confissões religiosas”.

A tramitação do Acordo na Comissão de Trabalho (CTASP) foi bem diferente. Não houve a mínima discussão e o Relator inicialmente indicado fora substituído no dia anterior à aprovação da matéria no Plenário. O Dep. Sabino Castelo Branco, que apresentou seu Parecer em menos de 24 horas, não fez nenhuma objeção a teor da Concordata. Mais do que isso, zeloso em colaborar com a aprovação da matéria, afirmou “que em todas as disposições do documento, está sempre ressalvado o respeito ao ordenamento jurídico brasileiro e à nossa Constituição Federal” (BRASIL, 2009k, p. 3). Dessa forma, “pela leitura e exame apurado do texto, observa-se que o Acordo não concede privilégios à Igreja Católica, nem tampouco discrimina as outras confissões religiosas” e “reveste-se, assim, de total mérito para acatamento por parte desta Comissão, motivo pelo qual votamos pela sua aprovação” (idem, p. 3).

De maneira semelhante tramitou o Acordo em uma das Comissões mais importantes da Câmara, a de Constituição e Justiça (CCJC). Nesta foi designado como Relator o Dep. Antonio Carlos Biscaia. Dada à urgência do Projeto, este também não teve tempo de apresentar seu Parecer, ou seja, a única Comissão regimentalmente designada para realizar a análise da constitucionalidade e juridicidade da matéria não teve oportunidade de se manifestar. Por sua vez, impulsionado a aprovar a Concordata, Biscaia declarou a sua plena conformidade com o ordenamento jurídico brasileiro. Paradoxalmente, em sua opinião,

[...] seria inconstitucional, a bem da verdade, não corroborar o Acordo, porque, aí sim, poderia caracterizar-se – a negativa – em desproteção, em desconsideração por uma legítima manifestação religiosa que tem curso em nosso país. A negativa, a rejeição do Acordo, portanto, é que, efetivamente, caracteriza um ‘embaraço jurídico’ no qual o Poder Público não pode incorrer. (BRASIL, 2009l, p. 8).

Por fim, o Relator Biscaia concluiu que o “texto é dotado de juridicidade, isto é, tem pertinência com os princípios jurídicos tradicionalmente acolhidos em nosso país e no direito internacional, guardando coerência, bom senso e razoabilidade” (idem, p. 17). Depreende-se destas afirmações, que o Relator era parte interessada pela aprovação da matéria, pois se eximiu de efetuar qualquer crítica em relação ao Tratado.

Percebendo o *arranjo* institucional em favor do Acordo, que perpassava deste o regime urgente de tramitação até o silenciamento das discussões nas Comissões, além dos manifestos divulgados em sua página eletrônica, dos ofícios encaminhados aos deputados e a outras lideranças políticas, o FONAPER organizou, em três momentos distintos, campanhas de mobilização junto a seus associados, colaboradores e interessados na defesa da concepção de Ensino Religioso constante na Lei nº 9.475/97³.

O desfecho do Acordo na Câmara se deu na Sessão Extraordinária de 26 de agosto de 2009, iniciada às 19h00. Os trabalhos se abriram com o pedido de aprovação do Requerimento 5.387/2009 (BRASIL, 2009m), que solicitava regime de urgência para apreciação do Projeto de Lei (PL) nº 5.598/2009 (BRASIL, 2009n), que dispunha sobre as garantias e direitos fundamentais ao livre exercício da crença e dos cultos religiosos. Apresentado à Câmara no dia 08 de julho, este Projeto teve como motivação principal estender o benefício concedido à Igreja Católica Apostólica Romana através da Concordata, a todas as demais Igrejas e religiões⁴.

3 A primeira foi deflagrada em março de 2009, momento em que o Acordo adentrou na Câmara dos Deputados para apreciação das Comissões. Consistiu em uma campanha para envio de um pequeno texto aos Presidentes da CREDN e CCJC expondo os motivos da contrariedade em relação ao Art. 11 do Acordo. A segunda etapa de mobilização foi desencadeada em maio de 2009, quando o FONAPER convidou seus afiliados, professores e cidadãos preocupados e comprometidos com o respeito à diversidade cultural religiosa a se manifestarem enviando mensagem para Relator da CREDN, Dep. Bonifácio de Andrada. A terceira foi realizada em agosto de 2009, quando o FONAPER convocou novamente seus associados e demais profissionais da educação a encaminharem ao então Presidente da Câmara, Dep. Michel Temer, a reivindicação para que o Plenário adequasse o Art. 11 conforme a redação estabelecida pela Lei nº. 9.475/1997. Cf. <http://fonaper.com.br/noticia.php?id=813>. Acesso 20 mai. 2015.

4 É o que se constata na justificativa do Projeto: “[...] por entender que o Princípio da Igualdade constitucional das religiões em nosso País, pelo qual todas as confissões de fé, [...] devem ser iguais perante a Lei, que apresentamos esta proposta que [...] dará as mesmas oportunidades às demais religiões, seja de matriz africana, islâmica, protestante, evangélica, budista, hinduísta, entre tantas outras que encontram na tolerância da pátria brasileira um espaço para divulgar sua

Em síntese, o novo Projeto de Lei parafraseou os 20 artigos da Concordata e foi proposto por integrantes da Bancada Evangélica como contrapartida ao apoio pela aprovação do Acordo católico - por isso, popularmente, o projeto ficou conhecido como “Acordão”. Embora o teor da proposta seja igualmente polêmico e contraditório, em relação ao Ensino Religioso, os autores do “Acordão” tiveram a preocupação de manter o dispositivo legal consagrado no Art. 33 da LDB, excluindo a possibilidade de retorno legal de um Ensino Religioso na modalidade confessional.

Embora o PL nº 5.598/2009 não tenha sido apreciado por nenhuma Comissão da Câmara, o Requerimento com o pedido de regime urgência foi aprovado pelo Plenário. Tal manobra política já havia sido acordada entre as lideranças dos principais partidos, gerando protestos da minoria. O Dep. Ivan Valente, na qualidade de líder do PSOL, foi um que se manifestou: “iríamos respeitar aquele acordo, mesmo não concordando e, de repente, somos surpreendidos com outro projeto de lei, além de uma urgência que não estava na pauta, não estava acordada” (BRASIL, 2009o, p. 44990). O Dep. Fernando Gabeira ponderou na mesma direção:

[...] o que fazemos hoje é uma discussão que pode nos levar a um duplo retrocesso. O acordo do Brasil com o Vaticano já significa um arranhão na laicidade do Estado brasileiro. Mais um projeto criando uma situação para outras religiões retira a laicidade do Estado brasileiro não apenas para os católicos, mas para outras religiões. Estamos agravando um problema que surgiu com esse tratado (BRASIL, 2009o, p. 44991).

Procurando manter o acordo firmado pela liderança dos partidos e apaziguar os ânimos, o Dep. Ronaldo Caiado interveio:

[...] aprovamos a urgência desse segundo projeto de lei e vamos votar agora esse decreto legislativo do acordo da Santa Sé com o Governo brasileiro. O que peço a todos é que votemos exatamente como veio para a Mesa, da mesma maneira que votaremos o projeto [...] o qual foi votada a urgência neste momento. Não é hora de enfrentamento [...]. Acho melhor mantermos aquele acordo inicial, para que possamos, então, encerrar essa matéria definitivamente dentro do acordo (BRASIL, 2009o, p. 44992).

Em síntese, o pacto firmado entre parte os parlamentares era no sentido de aprovar ambos os projetos, sem destaques e questionamentos, como condição necessária para atendimento pleno dos interesses em jogo. Assim, a Sessão aprovou o Requerimento de urgência ao PL nº 5.598/2009 e prosseguiu com a discussão do PDC nº 1.736/2009, que ratificava o texto do Acordo Internacional Brasil-Santa Sé.

fé e crença em favor de milhões de pessoas que por elas são beneficiadas” (BRASIL, 2009n, p. 5).

Entretanto, antes de avançar com a votação, o plenário necessitou apreciar outro Requerimento, desta vez de autoria do Dep. Ivan Valente, que solicitava a retirada de pauta do Projeto da Concordata. Segundo ele,

[...] passamos três meses debatendo na Comissão de Relações Exteriores, mas esse debate não se estendeu para o conjunto do Plenário. É preciso que o Plenário tome conhecimento da complexidade dessa questão [...]. Está se fazendo um acordo de caráter religioso, que incide sobre a vida dos cidadãos e que coloca em contradição a Constituição brasileira com o acordo internacional, por exemplo, com relação ao ensino religioso, com relação às mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que será mudada pelo acordo que está aqui (BRASIL, 2009o, p. 44992).

A partir desta defesa, houve muitas outras manifestações, contrárias e favoráveis à votação imediata do Projeto. O Dep. Luiz Carlos Hauly contrapôs defendendo que,

[...] a matéria foi amplamente discutida [...] Não se trata de uma lei, mas de uma norma, de um entendimento de uma igreja que tem milhares de templos, centenas de hospitais, milhares de escolas, milhares de religiosos e religiosas, com cinco séculos de atuação neste País. Com relação ao tratado, o dia é hoje (BRASIL, 2009o, p. 44993).

Ao final do debate, o requerimento que propunha a retirada de pauta do Acordo católico foi posto à votação e rejeitado. Assim, na sequência, prosseguiu-se com a discussão e votação do Projeto de Decreto Legislativo nº 1.736/2009. Foi então que o Dep. Regis de Oliveira apresentou seu voto em separado. Ao tomar a palavra, denunciou que,

[...] o projeto não passou pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Então, não nos permitiram a manifestação sobre a constitucionalidade da matéria. Na minha ótica, Sr. Presidente, o projeto de decreto legislativo que está sendo discutido tem vícios absolutamente inconstitucionais em três pontos pelo menos. Não podemos aprová-lo no seu todo (BRASIL, 2009o, p. 44996).

Um dos pontos destacados por Oliveira estava relacionado ao parágrafo 1º do art. 11 do Tratado. Em sua opinião, o dispositivo constituía-se em absoluta interferência de acordo religioso sobre a educação brasileira: “na medida em que um texto de lei estabelece o ensino católico e de outras confissões, num tratado com a Santa Sé, cria superioridade discriminatória com outras religiões e cultos” (BRASIL, 2009o, p. 45000).

Tentando levar adiante a votação, o Presidente Michel Temer, solicitou a leitura dos pareceres das comissões de Educação, Trabalho e Constituição e Justiça, já que estavam pendentes. Foi então que o Dep. Chico Abreu proferiu a leitura do seu Parecer em nome da Comissão de Educação, e apresentou sua ressalva à expressão “católico e de outras confissões religiosas”. Em seguida foi lido o Parecer da CCJ, de autoria do Dep. Antonio Carlos Biscaia, que conclui pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa.

Antes da leitura do último Parecer, o Dep. Ronaldo Caiado levantou uma questão de ordem, porque, em seu entendimento, a Câmara possuía limites do poder de emendar tratados internacionais. Para ele, a emenda apresentada pelo Dep. Chico Abreu, que propunha a retirada da expressão “católicos e de outras confissões religiosas” não poderia ser aprovada. Essa questão provocou um intenso debate sobre a competência do Congresso Nacional ao ratificar acordos internacionais.

Diante da demora em resolver o impasse, crescia a pressão para que o Relator da Educação alterasse seu parecer. O Dep. Ronaldo Caiado foi incisivo:

Há falha aqui, Sr. Presidente, e é por isso que eu peço a V.Exa. que considere nossa questão de ordem e retire essa parte apresentada pelo Deputado Chico Abreu, porque invade o acordo internacional. Eu gostaria que V.Exa. desse como não escrita essa parte do parecer que infringe esse artigo (BRASIL, 2009o, p. 45020).

Após muitos pós e contras, a pressão foi tamanha que o próprio Presidente Michel Temer propôs que a Comissão de Educação eliminasse aquela emenda modificativa: “o Relator vai pedir a palavra e vai retirar a proposta que fez. Retirada a proposta que fez, nós vamos submeter o projeto à aprovação” solicitou ele (BRASIL, 2009o, p. 45028).

Sob a pressão da Mesa e do Dep. José Genuíno, que gritava “é sim ou não, não vai dar não... já demorou muito” (idem, p. 45028), o Dep. Chico Abreu voltou à tribuna e disse:

Com a permissão de V.Exa., eu quero afirmar, diante do Plenário, que seja tirada a palavra ‘supressão’ do texto, para que seja indicada a aprovação daquela parte ‘do católico e outras confissões religiosas’, como ‘reservas’. Eu não estou excluindo, mas estou aprovando esse termo ‘com reservas’ (BRASIL, 2009o, p. 45028).

Muitos comemoram o fato com aplausos. Outros lamentaram. Foi na base da coação dos interessados na aprovação da Concordata que a “expressão católica e de outras confissões religiosas” foi mantida. A Sessão Extraordinária prosseguiu noite adentro até conseguir a aprovação do PDL nº 1.736/2009. Apesar do acordo existente entre os líderes dos partidos majoritários, e da

pressão exercida pela maioria, a aprovação não foi tarefa fácil. Isoladamente, muitos deputados levantaram questionamentos e manifestaram posições contrárias. O Dep. Ivan Valente foi incisivo:

[...] existiu uma modificação na LDB e na Constituição. O acordo foi para o Relator da Comissão de Educação retirar. Rigorosamente, qual é a lei que vai valer? A LDB ou o acordo com a Santa Sé? [...] É o ensino religioso católico ou de outras confissões religiosas ou o que está na LDB ou na Constituição? Qual é o que está valendo? Há um conflito legislativo aqui (BRASIL, 2009o, p. 45036).

Todavia, outros deputados, desprestigiando o argumento de seus colegas, de forma irônica pressionavam para o início da votação. O Dep. Silvio Costa assim se manifestou: “Sr. Presidente, já que o projeto é sobre o Vaticano, após uma exaustiva discussão dos cardeais, chegou a hora, pelo menos, de o clero votar” (idem, p. 45038). Houve risos e aplausos.

Uma vez encerrada a discussão, abriu-se o momento de apreciação das Emendas de Plenário. Havia sido apresentadas 19 emendas, mas todas foram retiradas pelos líderes dos partidos, a revelia de seus autores, para que nenhum outro obstáculo obstruísse o início da votação. Enquanto os votos iam sendo computados, o Dep. Pastor Pedro Ribeiro voltou à tribuna e de forma contundente se manifestou:

[...] vejo hoje aqui a Constituição Cidadã sendo menosprezada, desprezada, desvalorizada, jogada ao acaso, sem a menor consideração pelos que estão aqui, inclusive da Comissão de Constituição e Justiça, à qual pertencço. Nós estamos abdicando, Sr. Presidente, do nosso direito de legislar [...] Para a minha tristeza, a decisão não é legislativa, a decisão é meramente política (BRASIL, 2009o, p. 45074).

Contabilizados os votos, o PDL nº 1.736/2009 foi aprovado pela imensa maioria, seguindo, então, para apreciação do Senado Federal.

Considerações finais

Por conta da extensão do capítulo antecedente, não abordaremos os detalhes da tramitação do Acordo no Senado Federal, o qual foi aprovado no dia 07 de outubro de 2009. Depois seguiu para promulgação do Presidente da República, que o fez sob a forma do Decreto nº 7.107, em 11 de fevereiro de 2010.

No entanto, em 30 de julho de 2010, a Procuradoria Geral da República ingressou com a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4439, solicitando ao Supremo Tribunal Federal (STF) que,

a) realize interpretação do artigo 33 da LDB nº 9.393/96, de forma a assentar que o Ensino Religioso em escolas públicas é de natureza não confessional, com proibição de admissão de professores representantes das confissões religiosas;

b) profira decisão de interpretação, à luz da Constituição brasileira, do artigo 11, § 1º, do Acordo Brasil-Santa Sé, de maneira a determinar que o Ensino Religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional;

c) declare a inconstitucionalidade do trecho “católico e de outras confissões religiosas”, constante no §1º do artigo 11 do Acordo Brasil-Santa Sé, caso entenda incabível o pedido anterior.

Desde então, a sociedade brasileira, os sistemas de ensino, as instituições escolares, gestores, professores e pesquisadores da educação, aguardam o julgamento e o desfecho desta Ação.

Também é válido registrar que o Projeto de Lei nº 5.598/2009, que dispunha sobre as garantias e direitos fundamentais ao livre exercício da crença e dos cultos religiosos – o popular “Acordão” – desde 02 de setembro de 2009 até o presente momento tramita no Senado Federal. O projeto já foi aprovado pela Comissão de Educação e pela Comissão de Assuntos Sociais, e aguarda análise da Comissão de Assuntos Econômicos e de Constituição e Justiça.

Os desenlaces tanto da ADI contra o Ensino Religioso confessional no STF e do “Acordão” no Senado, constituirão temas de análises futuras, o qual se espera a análise e contribuição também de outros pesquisadores.

Por todo o exposto neste trabalho, enquanto considerações finais, se faz mister observar que, ao fim e ao cabo, está em jogo não só o princípio constitucional da laicidade de nosso país, mas o *desarme* do Ensino Religioso confessional, ou seja, de uma disciplina que historicamente se manteve como braço clerical na escola, com objetivos alheios ao próprio campo do ensino. Este desarme, que é cultural e religioso, no momento em que as sociedades contemporâneas, por inúmeras causas e fatores, tornam-se cada vez mais heterogêneas, requer que o Estado trate a todas as culturas, religiões, religiosidades e filosofias de vida em plano de igualdade, considerando-as legítimas em suas práticas, saberes e diferenças. Deste ponto de vista, celebrar acordos, convênios ou qualquer termo jurídico que privilegie um credo, uma instituição ou uma identidade cultural em detrimento das demais, será sempre algo injusto e, por isso, gerador de conflitos, protestos e resistências das partes que se sentirem excluídas ou menosprezadas.

Por outra parte, aludimos neste artigo sobre a imperiosa necessidade de resolver os conflitos, injustiças e embates socioculturais por outra via, que supere a fórmula apresentada no duelo bíblico Davi-Golias. Mais que batalhas

e queda de braços, a alternativa requerida pelo *desarme* cultural e religioso implica que os sujeitos e grupos sociais assumam o diálogo intercultural como caminho possível. Caminho este capaz de desarmar posturas autoritárias e exclusivistas, que tão fortemente demarcaram a história de nosso país, e que movem diferentes *Golias* a se aliar ou conflitar, a depender das benesses em disputa.

Conforme vimos, o FONAPER, ao representar seus associados e professores e, principalmente, os estudantes de ensino fundamental - os quais constantemente são alijados e excluídos dos processos que os afetam - buscou contestar o possível retorno legal do Ensino Religioso confessional com base no diálogo argumentativo e no debate público - este tantas vezes cerceado na tramitação do Acordo no Congresso Nacional – atestando, ao mesmo tempo, que há possibilidades de se construir outra sociedade, calcada em princípios participativos e dialogantes, alicerçada na liberdade religiosa e na cidadania democrática.

Em suma, o trabalho histórico do FONAPER – que é digno de reconhecimento – consistiu em *desarmar* o Ensino Religioso confessional, que outrora estava a serviço das confissões religiosas e não dos educandos, com o intuito de consolidar um componente curricular que, à luz da função social da escola pública, oportunize a oferta dos conhecimentos religiosos que integram a rica diversidade cultural brasileira e mundial. Mas este desarme só avançará na medida em que o Estado e a Santa-Sé – assim como outras confissões religiosas – permitam-se desarmar a si próprios, estabelecendo um diálogo inter-religioso e intercultural entre os grupos, movimentos, etnias e culturas, suplantando tendências ditatoriais, privatistas e etnocêntricas que marcam a trajetória histórica do poder político e religioso no Brasil.

Ficou evidente que a aprovação do Acordo Brasil-Santa Sé só foi possível por conta de um *arranjo* institucional do Estado e de manobras políticas de parlamentares do Congresso Nacional, que incluíram desde práticas de silenciamento, de um lado, ao regime de tramitação de urgência urgentíssima, de outro, além de acordos e contrapartidas com integrantes da banca evangélica, que além do Acordo católico geraram também o “Acordão”.

Concluimos este trabalho com a colaboração do professor Àngel Espina Barrio, que no prefácio da obra *Manual de Antropologia Cultural* (2005, p. 9) advertiu para a “vital importância de fomentar a convivência intercultural e inter-religiosa dos povos”, enquanto alerta urgente se quisermos “sobreviver no futuro, ao menos de maneira estável e pacífica”. Em sua opinião (idem, p. 9),

só promovendo a comunicação e a convivência inter-racial, intercultural e inter-religiosa, poderemos nos salvar da violência, das guerras e do terrorismo. Não há outro caminho [...]. A ignorância só produz medo, desentendimentos e conflitos. O conhecimento mútuo gera intercâmbios, cooperação e amizade.

Referências

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: SBCI e Paulus, 1990 (edição pastoral).

BITTENCOURT, Águeda Bernadete. WOHNATH, Vinicius Parolin. Secularização e laicidade do Estado brasileiro depois da Constituição de 1988. **RBPAAE**, v. 29, n.2, p. 283-303, mai./ago. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 20 mai. 2015.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. **Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 jul. 1997.

_____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

_____. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei n. 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Ofício n. 00471**, de 12 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=3D8B71C3B53EB682A9AD95987131A78E.proposicoesWeb1?codteor=637903&filename=MSC+134/2009. Acesso em 20 mai. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Comissão de Relações Exteriores debate Acordo Brasil e Santa-Sé**. Brasília, 06 mai. 2009a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/credn/noticias/noticias-2009/comissao-de-relacoes-exteriores-debate-acordo>. Acesso em 20 mai. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Plenário. **Requerimento n. 4672, de 2009**.
Autoria: dep. fed. Ivan Valente. Brasília, 29 abr. 2009b.

_____. Câmara dos Deputados. Plenário. **Requerimento n. 4872, de 2009**.
Autoria: dep. fed. Miguel Martini. Brasília, 27 mai. 2009c.

_____. Câmara dos Deputados. Plenário. **Requerimento n. 5024, de 2009**.
Plenário. Autoria: dep. fed. Mário Negromonte e outros. Brasília, 16 jun. 2009d.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional. **Parecer Mensagem n. 134, de 2009**. Relator: dep. fed. Bonifácio de Andrada. Brasília, 09 jun. 2009e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. **Parecer n. 135/2009/MEC/SEB/DCOCEB/COEF**. Brasília, 02 jun. 2009f, mimeo.

_____. Câmara dos Deputados. **Deputados divergem sobre ensino religioso previsto no acordo**. Brasília, 07 jul. 2009g. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/137279.html>. Acesso em 20 mai. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional. **Voto em separado**. VTS 4 CREDN. Autoria: dep. fed. Ivan Valente. Brasília, 14 jul. 2009h.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional. **Projeto de Decreto Legislativo n. 1.736, de 2009** (Mensagem nº 134, de 2009). Brasília, 12 ago. 2009i.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Parecer do Projeto de Decreto Legislativo n. 1.736, de 2009**. Autoria: dep. fed. Chico Abreu. Brasília, 26 agos. 2009j.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público. **Parecer do Projeto de Decreto Legislativo n. 1.736, de 2009**. Autoria: dep. fed. Sabino Castelo Branco. Brasília, 26 agos. 2009k.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. **Parecer do Projeto de Decreto Legislativo n. 1.736, de 2009**. Autoria: dep. fed. Antonio Carlos Biscaia. Brasília, 26 agos. 2009l.

_____. Câmara dos Deputados. Plenário. **Requerimento nº 5387, de 2009**.
Requer regime de urgência na apreciação do Projeto de Lei nº 5598/2009.
Autoria: dep. fed. Eduardo Cunha. Brasília, 26 agos. 2009m.

_____. Câmara dos Deputados. Plenário. **Projeto de Lei n. 5.598, de 2009**. Dispõe sobre as garantias e direitos fundamentais ao livre exercício da crença e dos cultos religiosos. Autoria: dep. fed. George Hilton. Brasília, 8 jul. 2009n.

_____. Câmara dos Deputados. **Diário da Câmara dos Deputados**. Brasília: ano LXIV, n. 147, 27 agos. 2009o.

CNBB pede rapidez na aprovação do Estatuto da Igreja Católica. **Jornal da Câmara**. Brasília, p. 2, 17 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/jornal/JC20090617.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

ESPINA-BARRIO, Angél B. **Manual de antropologia cultural**. Recife: Massangana, 2005.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais de ensino religioso**. 2. Ed. São Paulo: Ave Maria, 1997.

_____. **Manifesto referente ao acordo firmado entre Brasil e Santa Sé**. São Leopoldo/RS, 17 nov. 2008, mimeo.

_____. **Razões para não aprovação do artigo 11 do acordo internacional Brasil- Santa Sé**. São Leopoldo/RS, 15 abr. 2009, mimeo.

_____. **Argumentos encaminhados à CREDEN e CEC da Câmara Federal**. São Leopoldo/RS, 6 de Jul. 2009b, mimeo.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso: o currículo do Ensino Religioso em debate. In: POZZER, Adecir; *et. al.* **Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios. Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p. 51-61.

PANIKKAR, Raimon. **Paz y desarme cultural**. Santander: Sal Terrae, 1993.





Capítulo IX

FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: desafios de norte a sul

*Lilian Blanck de Oliveira
Simone Riske-Koch
Irene de Araújo van den Berg*

Palavras Iniciais

A formação inicial e continuada de professores tem suscitado, sobretudo nas três últimas décadas, intenso debate tanto no âmbito de instituições acadêmicas, de associações e entidades representativas da área, como de organizações diversas e da mídia. Em todos os casos, fica evidenciada a perspectiva do fortalecimento de uma escola pública de qualidade para todos, como direito social. (PORTO, 2014, p. 150).

O Brasil conta com cerca de dois milhões de professores atuando nas escolas de educação básica, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação. Segundo a mesma fonte, há uma clara elevação nos níveis de titulação em nível superior, uma tendência que vem se desenhando nos últimos anos – em 2000, 59,7%; em 2009, 68% e, em 2011, 74,09%. Em termos absolutos, essa estatística equivale a mais de 1,5 milhão de professores e do mesmo contingente, 82,5% (1,2 milhões) dos profissionais possuem curso com licenciatura enquanto 17,5% ainda se encontram em exercício sem formação superior, ou seja, possuem apenas o ensino médio ou magistério. (PORTO, 2014).

No entanto, apesar da elevação desses números, a realidade ainda se mostra problemática, “pois o fato de o professor ser portador de diploma em curso de licenciatura não significa que ele esteja em exercício na área de conhecimento para a qual é habilitado” (PORTO, 2014, p.151). Além da demanda de formação superior, há no Brasil uma grande dispersão e fragmentação das políticas docentes. Segundo Gatti (2012), o governo federal, detectando a

dispersão e a fragmentação das políticas no país, bem como os descompassos entre os programas de formação para o magistério a cargo das instituições de ensino superior (IESs) e as demandas da educação básica, tomou uma série de iniciativas, tendo em vista promover a sua articulação, em busca de assegurar uma educação de qualidade como direito de todos.

Entre as medidas do governo federal que acorrem nessa direção, destacam-se criações como: 1. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, em 2003 - visando a institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada, dirigida exclusivamente à educação infantil e ao ensino fundamental; 2. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006 - cujo objetivo é promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EaD); 3. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em 2009 – com a finalidade de ministrar cursos superiores (1ª e 2ª. Licenciatura) a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB; e 4. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2010 - com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica.

A formação inicial para o Ensino Religioso (ER) encontra-se neste cenário, contudo, com um diferencial: nunca foi assumida efetivamente pelas políticas públicas na normatização para educação superior no Brasil. Desse modo, a situação do ER é ainda mais crítica em relação às demais áreas da educação básica, uma vez que grande parte dos Estados da Federação sequer possui formação inicial para esta área do conhecimento.

Dada a ausência de uma política formadora para esta área, quem assumiu esta responsabilidade foi o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER, que desde sua criação em 1995, ocupou-se com a formação de professores para o ER, através de cursos de formação continuada em todo o território nacional, elaborou Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso, entregues ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em momentos distintos (2004, 2008), tem incentivado e acompanhado a criação de cursos de Licenciatura em diferentes Estados da Federação, entre outras atividade correlacionadas.

Como fruto também das iniciativas e ação do FONAPER, aos treze dias do mês de setembro de dois mil e doze, na Faculdade Salesiana Dom Bosco, na cidade de Manaus/AM, foi criada a Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER) em reunião colegiada das universidades brasileiras que oferecem Licenciaturas para a área de conhecimento de ER, sendo naquele momento

aprovado o regimento interno da RELER na Assembléia Geral do FONAPER. No documento aprovado a rede é normatizada com o seguinte objetivo:

Art. 2º. A Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso tem como finalidade o desenvolvimento de ações e espaços colaborativos entre os Cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) – Licenciatura em Ensino Religioso, visando cumprir de forma efetiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20/12/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e demais orientações normativas, observando os referenciais curriculares do FONAPER (REGIMENTO INTERNO RELER/ FONAPER, 2012).

A criação da rede e a definição de seus marcos normativos e operativos revelam a culminância de iniciativas e articulações que vem se produzindo ao longo de pelo menos duas décadas, desde a emergência do FONAPER, através de agentes e instituições que em seus tempos e espaços regionais puseram em funcionamento cursos de formação de professores para o ER. Na limitação de sua natureza e provisoriedade histórica, as seções seguintes do presente texto se propõem a compartilhar alguns registros relativos à formação inicial e continuada para o ER no Brasil, assim como busca socializar, o *tempo comum* em duas realidades distintas, uma ao norte (Estado do Rio Grande do Norte) e outra ao sul (Estado de Santa Catarina).

Formação docente no Brasil: o lugar da formação inicial para o Ensino Religioso

No Brasil a formação de docentes para o ER esteve condicionada às concepções epistêmicas e pedagógicas dadas à disciplina no decorrer de seu percurso histórico na educação brasileira. Até a década de 90 esteve diretamente ligada ao processo formador de agentes pastorais das instituições cristãs, desenvolvido, às vezes, em parceria com os sistemas de ensino. Segundo Oliveira et.al. (2007, p. 121), “semelhante situação decorria da linha confessional e/ ou interconfessional adotada pela disciplina, em consonância com a legislação vigente”. As demandas de formação eram atendidas então por cursos de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros similares (CARON, 1997).

Esse tipo de formação, apesar de envolver empenho e qualidade, não habilitava os professores para o ingresso no campo profissional, ou seja, os cursos não eram reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Diferentemente do que ocorria com os profissionais da educação de outras áreas, o professor de ER encontrava impasses e dificuldades em sua vida funcional (OLIVEIRA et. al, 2007).

Os anos 90 foram marcados por várias transformações no campo educacional, que culminaram com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No tocante ao Ensino Religioso, fato decisivo ocorreu em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis/SC, com a fundação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), durante a celebração dos 25 anos do Conselho Interconfessional de Educação Religiosa (CIER/SC), evento que reunia professores e pesquisadores dos diferentes Estados da federação. Desde então, o Fórum tem sido um espaço aberto à discussão dos interessados em compreender o papel do ER no ambiente escolar, quer como disciplina, quer como área de conhecimento (FIGUEIREDO, 2010, p. 19).

Os membros do FONAPER, logo após a sua fundação, começaram a redigir coletivamente a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso¹ (PCNER), na qual estavam apresentados referenciais para um Ensino Religioso que, “[...] valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, [...] não deve ser entendido como ensino de uma religião ou das religiões na escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa” (FONAPER, 1996).

As vinte e duas sessões do FONAPER e os eventos realizados de 1996 a 2014, registram incidências dos assuntos tratados durante aproximadamente duas décadas de atuação junto aos educadores e pesquisadores do Brasil, tendo como objeto maior de suas ações a formação de educadores para esta área do conhecimento no país.

A realização de eventos nacionais e internacionais sobre ER; estudos e pesquisas sobre ER e Educação; produção científica apresentando e discutindo a atual episte(me)todologia do ER; acompanhamento dos processos legislativos; elaboração de diretrizes para a formação de professores de ER em diferentes níveis e modalidades; seminários e congressos específicos para formação docente em ER; incentivo e acompanhamento na criação e oferta de Cursos de Licenciatura em ER; formação continuada em nível de extensão e *latu senso* são algumas das atividades desenvolvidas em nível nacional pelo FONAPER neste período. Também é fruto do esforço do FONAPER a montagem de cursos de formação continuada a Distância, editados e apresentados à comunidade brasileira com o apoio da Rede Vida de Televisão e TVE do Paraná, contendo 12 cadernos temáticos que objetivam a aplicação dos PCNER e figuram como uma das mais significativas contribuições para a formação inicial dos Professores de Ensino Religioso no Brasil (FIGUEIREDO, 2010, p. 30-31).

1 Este documento é resultado de estudos, discussões e uma mobilização nacional, que envolveu mais de oitocentos educadores, representantes de diferentes denominações religiosas e intelectuais de diferentes áreas do conhecimento.

A LDB nº 9.394/96 apresentou outro cenário, tanto no que diz respeito à formação docente (Art. 62), quanto ao Ensino Religioso (Art. 33 Lei 9.475/97). Ao estabelecer no Art. 62 que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 1996), o ER tomou acento na formação inicial, atendendo o estabelecido também no Art. 33: “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).

Pensar e definir uma organização curricular mínima para formação de docentes em ER requereu e continua requerendo diretrizes e políticas públicas voltadas para esta área. No entanto, a ausência dessas diretrizes e políticas públicas exigiu e ao mesmo tempo possibilitou que cada Estado da Federação se organizasse da forma como lhe foi possível, dada a inexistência de normativas oficiais. O FONAPER tem sido uma das principais instâncias organizativas da discussão sobre o ER em todo o território nacional. Antes da criação do FONAPER experiências na direção sobre o entendimento do Ensino Religioso já existiam de modo mais avançado em alguns Estados que em outros, em todos os casos, porém, eram sempre experiências isoladas (BORTOLETO, MENEGHETTI, 2010). Devido a isto,

[...] em grande parte do território nacional, a concretização dos objetivos deste componente, de forma pedagogicamente adequada, inserida no conjunto dos princípios e fins da educação nacional, ainda permanece com um dos grandes desafios presentes no sistema educacional brasileiro (OLIVEIRA, CECCHETTI, 2010, p. 110).

No Brasil, muitas foram e ainda são as tentativas de atender e regularizar a situação de formação de professores para o ER na busca do seu *lugar* na formação de formadores no Brasil. Neste sentido, no decorrer dos últimos vinte anos (1995-2015) diferentes Universidades criaram seus cursos de Licenciatura em um exercício de muita persistência, luta e construção coletivas². No quadro a seguir podemos ver uma síntese do conjunto de esforços e resultados de todo esse processo.

2 A RELER está organizando uma obra relativa aos cinco anos de sua criação (2012-2017), buscando contemplar esta caminhada ímpar na história da educação brasileira e latino-americana.

N.	INSTITUIÇÕES EDUCAÇÃO SUPERIOR	UF	SITUAÇÃO
01	Centro Universitário Municipal São José - USJ	SC	Em funcionamento
02	UEA – Universidade Estadual do Amazonas	AM	Em funcionamento
03	Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ	SC	Em funcionamento
04	Universidade do Contestado - UnC	SC	Inativo
05	Universidade do Estado do Pará - UEPA	PA	Em funcionamento
06	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN	RN	Em funcionamento
07	Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC	SC	Inativo
08	Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	SC	Inativo
09	Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES	MG	Em funcionamento
10	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	PB	Em funcionamento
11	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	MG	Em funcionamento
12	Universidade Federal do Sergipe - UFS	SE	Em funcionamento
13	Universidade Regional de Blumenau - FURB	SC	Em funcionamento
14	Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE	SC	Inativo
15	UEMA – Universidade Estadual do Maranhão – EAD	MA	Inativo

Fonte: Arquivo da RELER, com base nos dados do MEC (2015).

Cada Curso de Licenciatura para o Ensino Religioso criado no território nacional tem um histórico particular repleto de desafios, conquistas e perspectivas em relação ao futuro a ser compartilhado com os demais Estados da Federação. Neste sentido, seguem inicialmente, os relatos de duas experiências formadoras desta natureza localizadas em pontos distintos do país: uma ao norte e outra ao sul. Cada uma trazendo as características próprias de seus contextos, inscritas nos textos de sua ação formadora.

Exercício de formação docente no Rio Grande do Norte

O ER no Rio Grande do Norte acompanhou os fluxos históricos da educação brasileira que, refletindo conjunturas sociais, estabeleceu ao longo de sua trajetória nacional políticas e legislações ao mesmo tempo em que

implantou modelos e experiências norteadoras da estruturação pedagógica e curricular da escola (JUNQUEIRA, 2002). Entretanto, se por um lado o Rio Grande do Norte é parte dessa história mais ampla, o desenvolvimento local do ER e de sua formação de professores tem especificidades produzidas por agentes e experiências que foram próprias do contexto educacional potiguar.

As décadas de 1960-70 no Estado marcam o tempo de uma forte atuação política da Arquidiocese de Natal inspirada em um modelo de Igreja voltado para a ação social, a promoção humana e a educação (ANDRADE, 2000). Nos anos seguintes, o Ensino Religioso finalmente seria institucionalizado por meio da secretaria de educação e, embora claramente confessional, tanto a formação de professores como o exercício do magistério dessa disciplina estavam fortemente inspirados em valores como o diálogo, a ética e a emancipação.

No ano de 1973, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte sela parceria com a Igreja Católica para a institucionalização do ER nas escolas da rede pública. Essa parceria tem como uma de suas consequências a criação da Escola Superior de Ensino Religioso – ESER, no ano de 1977, a qual se destinava inicialmente à formação do professor de 1º grau, mas que depois se amplia para a formação de agentes de pastorais. A ESER é sediada em Natal e fica sob a responsabilidade do Instituto de Teologia Pastoral de Natal - ITEPAN, vinculado à Arquidiocese de Natal. Até o ano 2000 essa parceria manteve-se ativa, exclusiva e profícua na produção/manutenção de um modelo de Ensino Religioso que contou com a condução do Padre Lucas Batista Neto e da professora Maria Augusta de Sousa Torres, ambos designados para compor a Comissão de Ensino Religioso da Secretaria de Educação do Estado (OLIVEIRA, 2013).

Muitas mudanças se processam ao longo de quase três décadas, sobretudo, com a promulgação da LDBEN 9.394/96 e da reformulação do Art. 33 pela Lei 9.475/97 que, com a nova redação, cria um cenário desafiador para a oferta do ER e traz consequências para a formação do profissional que atuará nesse componente. No contexto das lutas e definições pelo novo modelo de ER se origina o FONAPER que conta com representantes de diversas regiões do país discutindo e propondo documentos e subsídios, dentre eles os PCNER (FONAPER, 2006), que definem o lastro pedagógico do ER emergente.

Na criação do FONAPER o Rio Grande do Norte foi representado pela professora Maria Augusta de Sousa Torres, membro da equipe interina no período de 1995-1996, na condição de Vogal, e que assumiu, assim como os demais, o compromisso de sensibilizar outros educadores para se filiar ao Fórum (SILVA; HOLMES, 2010, p. 39).

A missão pactuada em Santa Catarina preconizava outras bandeiras além da mera filiação. Verdadeiramente, a adesão ao FONAPER representava de forma

pública a adesão ao novo modelo de ER, bem como o compromisso de buscar estratégias para implantá-lo em suas diferentes dimensões (formação profissional, exercício do magistério e prática pedagógica) pelos contextos de cada estado.

Esse é um momento de muitas mudanças na estrutura da Secretaria de Educação do Estado o que torna o desafio ainda maior e as dificuldades se multiplicam (OLIVEIRA, 2013). Contudo, são promovidas várias ações, entre elas, capacitações destinadas aos professores que atuam nas escolas de ensino fundamental. Um dos importantes resultados desse trabalho foi a produção dos *Cadernos pedagógicos do ensino religioso* a partir de experiências oriundas da ação junto aos professores em todo o estado. A edição dos Cadernos propiciou um trabalho mais sistemático e orientado dos profissionais do ER para atuação em sua prática cotidiana.

No ano 2000, consolida-se a Comissão Estadual de ER através da nomeação oficial de vários professores que vinham atuando com muito empenho no trabalho e condução dessa área. Nesse mesmo período é publicado o Parecer Normativo 050/00(CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RN, 08.11.2000) que define quatro possibilidades para o profissional da área:

1. Curso normal, em nível médio e/ou normal superior, com estudos adicionais em Ciências da Religião ou Teologia, para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
2. Curso de Licenciatura Plena, em qualquer área, desde que possua Especialização em Ciência da Religião ou Teologia, com carga horária de 480 horas.
3. Curso de bacharelado em Ciências da Religião, complementado por curso de formação pedagógica com carga horária de 208 h.
4. Curso de licenciatura em Ciências da Religião ou Teologia.

O parecer assegura condições de atividade para o profissional que já existe, mas que por vezes precisará fazer uma complementação da formação. Por outro lado, a normativa inova ao relacionar a formação de licenciatura em Ciências da Religião. Com esse registro, o estado entra em alinhamento com as mudanças em curso no ER que vem se desencadeando em todo o Brasil com uma onda de criação de cursos para formação desse novo docente:

[...] ao final dos anos 1990 e início do ano 2000, prolongando-se, aproximadamente, até 2004, surgem do norte ao sul do país os primeiros Cursos de Licenciatura – Graduação Plena – com Habilitação em ER e de Pós-Graduação (*latu sensu*) (FIGUEIREDO, 2010, p.25).

Com a publicação do parecer, a formação ofertada pela ESER não atendia na íntegra aos critérios preconizados na legislação educacional vigente e, conseqüentemente, tornou-se necessário criar um curso para responder à demanda emergente. A partir de então, alguns dos professores que compunham a Comissão do ER produziram a minuta de um Projeto Pedagógico de Curso de Ciências da Religião.

Com o projeto em mãos, o grupo liderado pelo Monsenhor Lucas Batista Neto apresentou a proposta do curso para várias instituições de educação da capital do Estado, mas não obteve sucesso. Numa tentativa informal, o monsenhor falou sobre a proposta ao Reitor da UERN, que se mostrou sensível ao pleito. Em seguida, a comissão pediu uma audiência com o magnífico reitor e apresentou com detalhes o projeto. Nesse momento, o dirigente da UERN compreendeu a importância da formação do docente para o ER e o papel social da universidade no encaminhamento daquele pedido.

Noutra etapa, agora de âmbito interno na UERN foi preciso convencer a comunidade acadêmica da importância de se criar o curso de Ciências da Religião. A Faculdade de Educação rejeitou a inclusão do curso no rol de suas formações, porém a Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC) mostrou interesse em recebê-lo. O projeto pedagógico (CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO, 2001) foi, então, apresentado ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e teve como defensor o professor João Batista Xavier. Enfim, a criação do curso foi aprovada pela Resolução 034/2001 (CONSEPE, 02.08.2001) e de início o curso ficou vinculado à FAFIC, particularmente, ao Departamento de Ciências Sociais.

A licenciatura em Ciências da Religião é o curso pioneiro da UERN a funcionar na capital potiguar e seu estabelecimento precede a criação do Campus Avançado de Natal. O primeiro vestibular acontece e o ingresso dos aprovados é realizado no semestre 2002.1. Ainda no ano de 2002 um novo processo seletivo acontece e são ofertadas vagas para outros três cursos recém-criados para funcionar em Natal: Turismo, Direito e Ciência da Computação. Com a integração dos quatro cursos é institucionalizada a criação do Campus de Natal, em 2003. Em 2011, é criado mais uma graduação em Natal, o curso de Ciência e Tecnologia.

A criação do curso de Ciências da Religião foi muito bem aceita e os números dos primeiros vestibulares foram bastante promissores, alcançando a concorrência de quase 90 candidatos por vaga, em 2004, mas com média de 15 concorrentes por vaga nos anos seguintes. A razão desse sucesso estava certamente na proposta pedagógica do curso que aliava a formação docente

com uma sólida base de conhecimentos epistemológicos do fenômeno religioso, fundamentada na tradição das Ciências Humanas. Com isso, o público inicial do curso foi o de professores em exercício no magistério do ER, pretendentes a esse campo profissional, mas também público mais amplo interessado na compreensão do fenômeno religioso.

O funcionamento inicial do curso de Ciências da Religião acontece através de convênio firmado entre a UERN e o ITEPAN, e por esse instrumento fica assegurado o funcionamento da licenciatura nas instalações do ITEPAN, cuja parceria se prolongará até o início do ano de 2011, quando o curso é transferido para o Complexo Cultural da UERN.

Os primeiros concluintes se formaram no ano de 2005 e até o ano de 2013 a Universidade diplomou um total de 178 licenciados. Ao longo do mesmo período também foram realizadas três edições de curso de especialização *latu sensu* e os egressos da formação inicial eram os principais alunos nessa nova oferta.

Os resultados numéricos da formação inicial, da pós-graduação e de tantas outras formas de contribuição da Universidade com a formação continuada não se encerram em estatísticas ou mesmo, como apresentados adiante, em vagas de inserção profissional no mercado. A constituição de uma formação com fisionomia própria assegura em médio/longo prazo a mudança de paradigmas, mas especialmente de uma prática pedagógica que só se efetiva com a inserção de novos profissionais e de um novo olhar para e sobre o Ensino Religioso. Alguns dados serão considerados a partir de agora para analisar no contexto potiguar tanto a inserção dos profissionais formados quanto a forma como vem se comportando a área a partir do ingresso dos novos professores.

Os dados que apresentam a inserção profissional se encontram no quadro síntese que registra em evolução temporal a relação do quantitativo de egressos da universidade e a oferta de vagas em concursos públicos municipais do RN³, além das exigências para investidura no cargo.

3 A Secretaria Estadual de Educação realizou apenas um concurso público para efetivação de docentes do ER no RN, entretanto, por não localizar o dado preciso de data e quantitativo de vagas ofertadas para esse processo, a estatística não foi considerada.

Formação de Docentes para o Ensino Religioso no Brasil

Ano	Diplomados	Vagas	Tipo de vínculo	Município	Formação exigida
2002	0	28	Temporário	Natal	Licenciatura plena em Ensino Religioso
2003	0	35	Efetivo	Natal	Licenciatura Plena em Teologia
2004	0	0			
2005	20	5	Efetivo	Natal	Curso de Educação Religiosa para o Ensino Religioso ou Curso de Ciências da Religião ou Curso de Teologia com uma licenciatura
2006	18	0			
2007	15	0			
2008	16	15	Efetivo	Natal	Licenciatura Plena em Ciências da Religião ou Licenciatura plena em Educação religiosa
2009	18	10	Efetivo	Parnamirim	Licenciatura Plena em Ciências da Religião ou Licenciatura Plena em Educação religiosa
2010	20	29	Efetivo	Natal	Licenciatura Plena em Ciências da Religião ou Licenciatura Plena em Educação religiosa
2011	28	0	Efetivo	São Gonçalo	Licenciatura Plena em Ciências da Religião
2012	31	13	Temporário	Natal	Licenciatura plena em Educação Religiosa ou Licenciatura Plena em Ciências da Religião
2013	9	2	Efetivo	Mossoró	Licenciatura Plena em Ciências da Religião ou Licenciatura Plena em Educação religiosa
2014	-	1	Efetivo	Jardim de Piranhas	Curso Superior de Licenciatura Plena em qualquer área da educação e Bacharelado em Teologia
2015	-	9	Efetivo	Natal	Licenciatura Plena em Ciências da Religião ou Licenciatura Plena em Educação religiosa
		6	Efetivo	Parnamirim	Licenciatura Plena em Ciências da Religião ou Licenciatura Plena em Educação religiosa

Nos primeiros anos, por não existir formados em Ciências da Religião, as seleções para contratação de profissionais consideraram a formação existente até aquele momento, mas que não contemplava os eixos e diretrizes apontados no modelo nascente e indicado pelo FONAPER como aquele a ser preconizado na educação pública. A partir de 2005 as seleções já passam a apontar como exigência a formação normatizada no Parecer do Conselho Estadual de Educação, mas só serão observadas as recomendações na íntegra a partir de 2008.

Há duas realidades em relação ao ER na região metropolitana de Natal, área atendida pelos profissionais que se formam na UERN: *as das escolas da rede municipal e as das escolas da rede estadual*. Nas primeiras, já ocorre um esforço de contratação de professores – via concurso público – a partir da exigência da formação específica. Nas segundas, os problemas gerados pela falta de concurso público para o ER (o último concurso foi há pelo menos 10 anos e há ainda professores/as que não foram convocados para assumir a disciplina), pela contratação de estagiários de diversas áreas de conhecimento e pela complementação de carga horária por parte daqueles que lecionam outras disciplinas, realidade de professores do 6º ao 9º ano. Constatamos, assim que as dificuldades com o ER estão para além do campo das questões epistemológicas.

Também chama atenção o desconhecimento por parte dos professores-formadores/as, dos/as gestores/as (diretores/as e coordenadores/as) e dos/as próprios/as professores de outras áreas para o que de fato acontece na escola com relação ao ER. Embora haja uma lei específica (leis federais 9.394/96 e 9.475/97) regulamentando a disciplina e a formação específica nessa área, há um número muito grande de professores/as que a leciona sem a devida formação no Estado do RN.

Observa-se ainda que também há despreparo das equipes que organizam a distribuição da carga horária nas escolas estaduais, tanto diretores quanto coordenadores pedagógicos deveriam solicitar professores/as formados/as e não professores/as ligados/as a esta ou aquela religião ou a esta ou aquela prática religiosa, para atuar com o componente curricular ER, ou professores de áreas afins. Ainda mais, os devidos registros poderiam caracterizar a real demanda na rede estadual e com isso justificar a realização de concursos para os professores da área.

A dimensão pedagógica do ER na rede municipal de Natal, percorre um caminho delimitado por transformações lentas e graduais, que acontecem desde o ingresso de número considerável de egressos da UERN na rede de ensino. Esses docentes são proativos, participam de eventos tanto da UERN, quanto da própria Secretária Municipal de Educação – SME e, pelo fato de estarem

em diálogo constante com os professores da Graduação, alguns já possuem Especialização na área, realizada também pela UERN, e, mais recentemente, quatro desses docentes, tornaram-se supervisores do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UERN/CAPES.

Além disso, o comportamento dos docentes que atuam na área começa a apontar para necessidades outras que o campo da formação docente, por estar em fase de implantação na primeira década dos anos 2000, não deu conta: 1. aspectos do cotidiano escolar, como trabalho com livros didáticos para disciplina, pois os *Cadernos pedagógicos I e II* do ER, não são suficientes para atender à realidade atual. 2. Questões voltadas para componentes como avaliação e acompanhamento de alunos com necessidades especiais e/ou que não são alfabetizados/letrados e que não estavam nos debates da formação inicial proposta nos primeiros projetos pedagógicos da Licenciatura em Ciências da Religião, mas que, no entanto, estão, no debate contemporâneo da escola básica e das outras áreas de conhecimento.

Assim sendo, vislumbra-se uma nova etapa para a formação acadêmica e profissionalização docente de professores de ER. Nesse contexto, não basta só conhecer a matéria que se vai lecionar, nem entender as questões históricas do ER, é preciso também ter o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar.

Formação inicial em SC: fios de uma tessitura no tear⁴

O movimento de formação de docentes para o ER em Santa Catarina constituiu-se em luta com muitas vertentes e diferentes interpretações. A qualificação dos educadores para essa disciplina se defrontava e por vezes ainda se defronta, com intrincadas relações de poder, nem sempre expressas e assumidas. De acordo com Caron (1997), no período de 1972 a 1995, muitas foram às tentativas de viabilizar a habilitação de educadores, através da criação de curso de licenciatura curta ou plena para esta área do conhecimento. Apesar dos esforços, nenhuma das iniciativas logrou êxito, sendo um dos motivos apontados o fato de os pressupostos teológicos dos referidos cursos se aterem apenas à linha cristã.

Santa Catarina é um Estado fortemente marcado pela diversidade cultural. Seus primeiros habitantes foram os Povos indígenas Laklanõ-Xokleng, Kaingang e Guarani. O processo de colonização iniciado pelos portugueses e espanhóis aconteceu a partir do século XVIII. Em meados do século XIX, homens e mulheres de origem africana são trazidos às terras catarinenses, de forma

4 Este texto toma por base outros trabalhos apresentados e publicados por Simone Riske-Koch e Lilian Blanck de Oliveira.

triste e desumana pelos ignóbeis caminhos da escravatura. A partir da década de 1920, SC passa a receber grupos de imigrantes oriundos do continente europeu, acentuando a cultura e substrato religioso cristão na região. (COSTA, 2011).

Apesar da diversidade cultural religiosa que constitui e dá rosto à região e população catarinense desde as suas origens, os processos e mecanismos de colonização aqui instaurados metodicamente foram cerceando identidades, *espaços* e *tempos* próprios dos diferentes povos e grupos sociais que ocupavam historicamente estes territórios. As histórias, culturas e substratos religiosos de uns, paulatinamente foram sendo invisibilizados, subalternizados e suplantados em detrimento dos de outrem (OLIVEIRA; RISKE-KOCH, 2012, p. 465).

O processo de educação formal em SC iniciou com as colônias de imigração. A educação pública tem na criação de escolas confessionais por imigrantes uma contribuição e desafio social, cultural e curricular. O Estado por si mesmo assumiu a educação pública somente na Era Vargas, quando a campanha de nacionalização “estatiza” as escolas dos imigrantes. Os diferentes *lugares* da educação pública não fugiam ao aparato institucional do Estado e deflagravam quiçá algumas exceções, processos educativos que valorizavam e enalteciam a contribuição e presença europeia no país – sua cultura, história, religiosidade (cristã) e trabalho, que integravam um projeto de nação difundido em âmbito nacional. As valiosas contribuições dos povos indígenas e africanos, grupos de cafuzos, caboclos, paulistas e mineiros oriundos das rotas de tropeiros, que no silêncio dos tempos se sucedem e (re)constroem foram olvidadas, invisibilizadas e/ou silenciadas (OLIVEIRA; RISKE-KOCH, 2012).

Desde 1955 as Escolas da rede pública estadual de SC contavam com a regulamentação da disciplina ER via Decreto n. 498/55, entretanto, a diversidade cultural e religiosa, que identifica o Estado catarinense desde as suas origens há tempos ansiava por um ER não mais catequético e confessional católico, mas voltado às exigências de um grupo social de concepções religiosas diversificadas.

Um caminho intermediário entre um ensino confessional e uma proposta que atendesse aos reclames de um Estado laico e plural, foi traçado e efetivado de modo coletivo na década de 70 – um ER de caráter ecumênico, ou seja, interconfessional cristão. O Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER) foi o propulsor deste trabalho diferenciado em nível de Brasil, buscando contribuir na discussão e prática cotidiana educativa com um ER, que abordasse os problemas sociais e buscas existenciais do ser humano iluminado pelos valores que decorrem dos textos sagrados do cristianismo (OLIVEIRA, 2008).

Neste período, a formação dos educadores para esta área do conhecimento teve um impulso qualitativo de caráter epistemológico e pedagógico. A busca

pela criação de cursos de licenciatura que atendessem esta demanda era uma constante. Enquanto estes não se viabilizavam, a formação continuada se constituiu na esteira formadora a preparar os educadores para o seu devir pedagógico em todo o estado catarinense (FONTANIVE, 2008). A participação dos educadores, representantes das instituições religiosas, IES e sistemas de ensino na produção de materiais pedagógicos, propostas curriculares, obras didáticas e paradidáticas criou um marco na história da educação catarinense.

Mobilizados pelas reflexões nacionais da década de 80 acerca do atendimento à diversidade cultural na educação brasileira, inseridos nos estudos e encaminhamentos da nova LDBEN e cientes da exigência de uma formação condizente à atual conjuntura nacional para os educadores de ER, em meados de 1996 educadores, representantes do CIER e de três Universidades de SC (FURB, UNIVILLE e UNISUL), criaram os primeiros Cursos de Licenciatura em ER, que contemplavam o estudo e releitura do fenômeno religioso, sem priorizar especificidades eclesiais e/ou confessionais. A emissão de um curso de licenciatura para ER foi uma das experiências pioneiras de graduação para essa área do conhecimento em construção no país.

Os pressupostos e a organização curricular dos cursos foram construídos em consonância com os PCNER, com os encaminhamentos do FONAPER e com a nova LDBEN em fase final de elaboração, procurando atender as demandas de uma sociedade e escola, que se apresentava diversa na multiplicidade de seus sujeitos, culturas, etnias e substrato religioso.

Em 2001 foi publicada a Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso (SANTA CATARINA, 2001), resultado do trabalho coletivo desenvolvido por uma comissão constituída por representantes dos educadores das três Universidades que ofertavam Curso de Licenciatura em ER; dos Sistemas de Ensino e do Conselho de Ensino Religioso do Estado de SC - CONER/SC⁵.

No ano de 2003, durante a realização do II Seminário Catarinense de Ensino Religioso, realizado nas dependências da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC foi criada a Associação de Professores de Ensino Religioso do Estado de SC - ASPERSC. Em 2008 a Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ e o Centro Universitário Municipal de São José - USJ também criaram seus cursos de licenciatura em ER .

Em 2009, inicia em todo Brasil o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, resultado de um conjunto de ações do MEC em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios

5 O CONER integra representantes das diferentes religiões e movimentos religiosos presentes no Estado de Santa Catarina.

e as IES públicas sediadas na região. O PARFOR oferece formação gratuita para as áreas com carência de profissionais habilitados, ou seja, para professores que atuam nas escolas públicas e não tem ainda uma formação adequada à LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2010). Para atender a demanda do PARFOR outras IES de SC criaram Cursos de Ciências da Religião, a saber, a Universidade do Contestado (UNC) e a Universidade do Oeste de SC (UNOESC), enquanto algumas apenas reativaram o curso que já existia, a exemplo da UNISUL e UNIVILLE.

No decorrer do processo, SC vem fortalecendo significativamente a área de conhecimento de ER através de eventos; cursos de graduação em diferentes regiões por meio do PARFOR; formação continuada via sistemas de ensino e/ou IES; estudos, investigações e produções oriundas de grupos de pesquisas vinculados às IES; movimentos sociais como a ASPERSC; parcerias e diálogos com o FONAPER, Rede Inter-religiosa Latinoamericana de Educação para a Paz (RILEP), MEC, Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) e IES em outros países latino-americanos e europeus.

Imersos neste contexto, integrantes do Grupo de Pesquisa Ethos Alteridade e Desenvolvimento – GPEAD da FURB e MOVER da Universidade Federal de SC - UFSC elaboraram um material paradidático envolvendo os temas da diversidade cultural religiosa e direitos humanos publicado em 2013 pelo MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O material se constitui em 3 obras: *Diversidade Religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver* (direcionada para formação de educadores); *As Aventuras de Yara: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos I e II* (na modalidade de cadernos para educandos dos anos finais do ensino fundamental).

Em 2014 o estado de Santa Catarina atualizou de forma coletiva e participativa a Proposta Curricular de sua rede de ensino (SANTA CATARINA, 2014), integrada no movimento nacional que busca definir a base nacional comum da educação básica. Seus municípios estão fortalecendo a edição de concursos em ER e exigem formação específica na área, ação que vem romper com práticas históricas onde profissionais não habilitados assumiam a docência deste componente curricular. No entanto, o objetivo de ter um quadro docente devidamente habilitado na área de ER no estado de SC ainda é um desafio.

Considerações finais

A compreensão do Ensino Religioso não confessional, a premência da habilitação de profissionais da educação para esta área do conhecimento, os encaminhamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais junto ao CNE/MEC, a criação e/ou oferta de cursos de graduação, especialização e extensão em diferentes locais do território nacional, a produção científica na área, a realização de fóruns, seminários, debates e outros similares envolvendo a sociedade civil, denominações religiosas, comunidade acadêmica e sistemas de ensino são alguns dos pontos que mobilizam e conduzem os estudos, pesquisas e reflexões e desafios para a formação de docentes em ER na atualidade brasileira.

Como apresentado, desde a promulgação da Lei 9.475/97 muitas ações foram realizadas em âmbito nacional para efetivação do ER como área de conhecimento e componente curricular, muitas delas sob a condução do FONAPER e ultimamente com a articulação em rede das Licenciaturas em funcionamento por meio da RELER. Todavia, muitos ainda são os desafios e longos são os caminhos.

Resta, sem dúvida, uma intensa batalha no sentido de efetivar condições de paridade do Ensino Religioso com as demais áreas de conhecimento que hoje compõem o currículo da educação básica. Se por um lado, alguns Estados como Amazonas, Pará, Minas Gerais, Paraíba, Sergipe, Rio Grande do Norte e Santa Catarina dentre outros, vêm buscando condições de formação, inserção profissional e prática pedagógica sintonizadas com as prerrogativas de um ER não confessional, outras tantas situações regionais ainda estão carentes desse desenvolvimento.

Nesse sentido, constata-se que houve avanços significativos em relação ao Ensino Religioso não confessional, entretanto, diante de inúmeros outros fatos e impasses que dificultam a consolidação do Ensino Religioso no país, ainda são desafios:

I – Publicação da Base Nacional Comum da Educação Básica com a presença do Ensino Religioso, a fim de orientar os sistemas de ensino na elaboração de suas propostas pedagógicas em consonância com os pressupostos legais e curriculares em vigor na atualidade;

II – Publicação das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial dos professores de Ensino Religioso, em curso de licenciatura, de graduação plena, nos termos do art. 62 da LDB nº 9.394/96, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE);

III – Aceite pelo Supremo Tribunal Federal (STF) da Ação Direta de

Inconstitucionalidade (ADI), proposta pela Procuradoria Geral da República (PGR), para assentar que o Ensino Religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional, declarando a inconstitucionalidade do artigo 11, do Decreto nº 7.107/2010, que aprova o Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, o qual prevê que o Ensino Religioso seja “católico e de outras confissões religiosas”, garantindo a promoção do respeito à diversidade religiosa nas escolas, respeitando-se o princípio da laicidade do Estado, com a proibição de práticas de proselitismo religioso e de Ensino Religioso confessional.

IV - Fomento da oferta dos cursos de formação inicial para professores de Ensino Religioso no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior,

V - Reconhecimento do Ensino Religioso como área do conhecimento pelo Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação/CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME, e promoção da oferta do ER em todas as escolas de ensino fundamental das redes públicas de ensino do Brasil, nos termos da Lei nº 9.475/1997, a fim de continuar assegurando aos educandos das escolas públicas o acesso ao conhecimento religioso produzido pela humanidade, contribuindo para conhecimento e respeito da diversidade religiosa do povo brasileiro;

VI – Promoção e ampliação de discussões científico-pedagógicas para aprofundamento da epistemologia e objeto de estudo do Ensino Religioso, bem como a publicação de pesquisas e referenciais sobre o Ensino Religioso articulado com as Ciências da Religião, Educação e Interculturalidade (FONAPER, ANPETCRE, SOTER, 2011).

O “risco”⁶, ora em delineamento exige traços que, embora inseridos numa transitoriedade histórica própria, reflitam e projetem com ética e responsabilidade a intencionalidade de um trabalho que, apesar da sua tenacidade, integra e configura a tessitura da formação de docentes para o ER no século XXI (OLIVEIRA; RISKE-KOCH, 2012).

6 Para Lúcio Costa, “risco é desenho não só quando quer compreender ou significar, mas ‘fazer’, construir. [...] o risco – o traço é tudo, tem carga, é desenho com uma determinada intenção – é o *design*. O que importa é esta carga que o risco contém, seja ele trêmulo ou firme” (COSTA, 2001, p.39).

Referências

ANDRADE, Ilza Araújo Leão de (org.). **Religião e política no RN**. Natal: Sebo Vermelho, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de Julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução n. 4, de 13 de Julho de 2010

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.475/97**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9475.htm

BORTOLETO, Edivaldo José; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. Ensino Religioso e a legislação da educação no Brasil: Desafios e perspectivas. In: POZZER, Adecir et.al. (orgs). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER**. São Leopoldo: Nova Harmonia: 2010.p.63-82.

CARON, Lurdes. **Entre conquistas e concessões: uma experiência ecumênica em Educação Religiosa Escolar**. São Leopoldo: Sinodal, 1997.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RN. **Parecer Normativo nº 050/00 - Normatização do Ensino Religioso**. Natal: Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do RN, 08.11.2000.

CONSEPE. **Resolução 034/2001 - Cria o Curso de Ciências da Religião**. Mossoró: UERN, 02 .08.2001.

COSTA, Lúcio. Registro de uma vivência. In: COSTA, Maria Elisa. **Com a palavra, Lúcio Costa: roteiro e seleção de textos Maria Elisa Costa**. Rio de Janeiro, RJ: Aeroplano, 2001.

COSTA, Sandro da Silveira. **Santa Catarina**: história, geografia, meio ambiente, turismo e Atualidades. Florianópolis: Postmix, 2011.

CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO. **Projeto político pedagógico de Ciências da Religião - UERN**. Natal: UERN, 2001.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo Figueiredo. Primeiros passos do FONAPER: um sonho que se tornou realidade em tempos de novos projetos educacionais. In: POZZER, Adecir et.al. (orgs). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia: 2010. p. 19 – 36.

FONAPER, Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1996.

_____; ANPETCRE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião; SOTER, Sociedade de Teologia e Ciências da Religião. **Carta berta à sociedade brasileira sobre oferta do Ensino Religioso na escola pública**. 20 nov. 2011.

FONTANIVE, Dolores Henn. **Dignidade e ensino religioso**: um olhar a partir da educação para a superação. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau-FURB, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de et al. **Ensino Religioso**: no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

_____; CECCHETTI, Elcio. Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para formação docente. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (orgs). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____; CECCHETTI, Elcio. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de ensino religioso. In: POZZER, Adecir et.al. (orgs). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia: 2010. p. 103-126.

_____; RISKE-KOCH, Simone. Diversidade cultural religiosa e formação de docentes de ensino religioso na FURB/SC: tecendo cartografias. **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, v. 15, n. 2, pp. 455-479, 2012.

OLIVEIRA, Josineide Silveira de Oliveira. **Da transcendência à imanência: o ensino religioso no Rio Grande do Norte.** Natal: Flecha do tempo, 2013.

PORTO, Zélia Granja. Processo de profissionalização docente no Brasil: tensões e desafios. **Historia de la Educación:** Revista interuniversitária, n. 33, pp. 149-163, 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Estado de SC, 2014.

SILVA, Maria Azimar Fernandes. HOLMES, Maria José Torres. Autores e sujeitos mover o FONAPER. In: POZZER, Adecir (org.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil:** memórias, propostas e desafios. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p. 37-50.



Parte 3

**Conhecimentos Religiosos no Currículo
do Ensino Religioso: diálogos possíveis e
necessários**





Capítulo I

SABERES E CONHECIMENTOS RELIGIOSOS E AS CIÊNCIAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lana Fonseca

Introdução

As discussões que trago nesse texto são fruto de mais de quinze anos de pesquisa no campo da Ciência e Religião, em que busquei estabelecer uma análise das relações entre esses dois campos de conhecimento humanos. Nesse percurso, foi se estabelecendo um diálogo entre as formas e os caminhos com os quais os conhecimentos religiosos entram na escola pública brasileira e como se estabelecem na relação com os conhecimentos científicos escolares.

Encontrei, durante esse tempo, muitas ausências e silêncios que falavam muito de como esse diálogo entre Ciência e religião vai se estabelecendo no interior da sala de aula em nosso país. Foram essas lacunas que me permitiram estabelecer um mosaico que materializa as análises que aqui realizo.

Marcando o campo da discussão

Caso afirmasse que religião e ciência seriam espaços incompatíveis, *creio* que encontraria muito eco em minha proposição. Richard Dawkins, em seu famoso livro “Deus, um delírio” (DAWKINS, 2007) afirma que a fé religiosa é um delírio, quase um transtorno psiquiátrico. Entendo que tão valoroso autor e renomado cientista não quis com sua afirmação, chamar pejorativamente aqueles que têm alguma crença de loucos, tampouco caracterizar transtornos psiquiátricos de forma pejorativa. Entretanto ao citar Robert M. Pirsig – autor do *best seller* da década de 1970, *Zen e a arte da manutenção de motocicletas* – Dawkins nos dá um exemplo de uma “opinião” muito comum no meio acadêmico: “Quando uma pessoa sofre de um delírio, isso se chama insanidade. Quando muitas pessoas sofrem de um delírio, isso se chama Religião” (PIRSIG, 1974 apud DAWKINS, 2007, p. 29).

Podemos perceber nessa afirmação que, para muitos, nessa sociedade dita secularizada em que vivemos, o moderno, o atual, o contemporâneo está associado à negação de aspectos do ser humano que se confundem com sua própria existência.

Contudo, nessa discussão que ora fazemos, prefiro me ater a um outro trecho do mesmo livro de Pirsig: “A religião não foi inventada pelo homem. A religião inventou o homem” (PIRSIG, 1975, p. 349).

Tomando essa linha de discussão, vamos trabalhar com a ideia de religião como uma condição inerente ao ato de construir a realidade. O ser humano está a todo momento construindo sua realidade e para tal usa inúmeras ferramentas, que chamamos de conhecimentos e, em minha “opinião”, um grupo desses conhecimentos é denominado de religião.

Entretanto, vamos presenciar, no decorrer da história da humanidade, tentativas contínuas, em nome de uma dita “racionalidade” que buscam excluir do pensamento humano, formas diferentes de conhecimento que não sejam aqueles relacionados à construção científica: “[...] a ciência substitui então toda forma de conhecimento e seu império estende-se a todos os campos da vida e da ação. Ela ocupa o lugar original, de onde pretende tudo fundar e reger” (CHRÉTIEN, 1994, p.14).

O “desencantamento do mundo” - que representa o longo e gradual processo de deslocamento da religião da função de eixo articulador da vida sociocultural - reflete a ascensão da ciência moderna no papel de explicadora dos fenômenos naturais, deixando de lado as explicações sobrenaturais e nos revela apenas uma das faces do processo vivido pela sociedade latino-americana e sua relação com a religião. No entanto, posso encontrar, ao longo da história das classes populares, inúmeros exemplos e situações que nos revelam a presença da religião no seu cotidiano:

[...] como preservação de valores éticos, estéticos, étnicos e cosmológicos de grupos minoritários e oprimidos, de sorte a funcionar como canal de expressão de identidade grupal e de práticas consideradas desviantes (e por isso repudiadas) pela sociedade inclusiva.” (CHAUÍ, 1997, p. 72-3).

Depois de inúmeros meandros percorridos durante minha trajetória acadêmica, parafraseando Barbour (2004), ciência e religião se encontram, não para serem inimigas ou estranhas, mas para serem parceiras. Nessa parceria, assumo a ciência e a religião, ou melhor dizendo, as ciências e as religiões como conjuntos de conhecimentos que são construídos e acionados pela humanidade para construírem sua realidade.

Ainda baseada em Ian Barbour, vou assumir sua tipologia para classificar as relações entre ciência e religião como caminho para a reflexão que aqui construo. Em sua obra, Barbour estabelece uma tipologia com quatro tipos de relações entre ciência e religião. São elas: o conflito, a independência, a integração e o diálogo. Russel; Wegter-McNelly (apud PETERS; BENNETT, 2004) resumem a tipologia de Barbour da seguinte forma: o conflito diz respeito ao antagonismo entre o materialismo científico e o literalismo religioso. A independência trata dos métodos contrastantes e das linguagens diferentes utilizadas por ciência e religião, o que as manteria completamente isoladas entre si. Já a integração aponta as similaridades entre os conhecimentos, os métodos e as linguagens, o que levaria ao encontro das duas em uma mesma estrutura. E, por fim, o diálogo que diz respeito a um modelo para relacionar ciência e religião que leva em consideração as fronteiras, as bordas e os paralelos metodológicos: “Embora a ciência possa nos dizer um bocado a respeito do mundo, há algumas questões que se encontram na borda ou nos limites da ciência, questões que a ciência suscita, mas às quais não consegue responder” (Idem, p. 47).

Na reflexão que proponho, assumo o diálogo como o caminho teórico-metodológico para pensar as relações entre ciência e religião, especificamente no campo da educação básica brasileira. Assim, parto do pressuposto que ciência e religião são conhecimentos diferentes, não excludentes, hierarquicamente valorosos para a nossa construção da realidade.

Assumo, ainda, a ideia de dialogicidade profunda que é necessária entre os inúmeros tipos de conhecimentos criados pelos seres humanos em sua trajetória socio-histórica. Marco, então, o campo de discussão desse diálogo aqui apresentado, trazendo para nossa reflexão Paulo Freire (1987, p. 79):

Por isto, **o diálogo é uma exigência existencial**. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua. Porque é o encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação de *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (Grifos em negrito meus, em itálico, do autor).

Usando como pano de fundo a dialogicidade freireana, na perspectiva de um ato de criação que é necessidade da existência humana, vou estabelecer nesse ensaio alguns pontos que julgo cruciais para entendermos as relações epistemológicas entre ciência e religião, especificamente no campo da educação básica brasileira.

Uma sociedade não secularizada: primeiras reflexões sobre a religião como construção de conhecimentos

Começo essa parte da reflexão tomando emprestada uma pergunta de Victor Vincent Valla (2001, p.113): “Se muitos dos alunos têm uma relação íntima e diária com a religião, não seria importante que seus professores procurassem compreender melhor que fenômeno é esse que afeta tanto a vida das classes populares no Brasil?”

O discurso teórico-metodológico contemporâneo da construção de currículos para a educação básica relaciona elementos como a cultura, os saberes e conhecimentos dos sujeitos:

A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (DCNEB, 2010, p. 16, grifo do documento).

Refazendo a pergunta de Valla, à luz do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), poderia questionar: quais saberes, conhecimentos são imprescindíveis para a construção da vida dos sujeitos que circulam na escola?

Poderíamos, nesse momento, elencar vários e ousar dizer que teríamos uma lista infindável de conteúdos escolares a compor a lista dos conhecimentos indispensáveis.

Entretanto, proponho um mergulho um pouco mais profundo nesse processo reflexivo, formulando mais uma pergunta: quais conhecimentos são considerados válidos para comporem essa lista? Acrescento, ainda, mais um questionamento: quem define esses conhecimentos válidos?

Nesse momento, não estou tratando do Ensino Religioso no currículo da escola básica, o debate que apresento para discussão diz respeito às questões epistemológicas relacionadas ao diálogo entre ciência e religião na escola básica e, obviamente, não exclui a discussão sobre o Ensino Religioso mas, nesse ensaio, não é o eixo dos argumentos a serem discutidos.

Assim, meu propósito é um diálogo epistemológico entre ciência e religião que possa fornecer subsídios para uma reflexão sobre o currículo da educação básica brasileira, pois reconheço que a religião é um tema que permeia a vida e o cotidiano de uma grande parte das classes populares e a escola básica é um espaço-tempo no qual circulam essas pessoas.

Parto do princípio que a experiência – não só acadêmica, mas profissional e pessoal – me proporcionou, de que os currículos da educação básica, a despeito de toda discussão presente nos textos acadêmicos e legais, não levam em consideração, na grande maioria das vezes, os conhecimentos que os alunos trazem para a escola. Esses conhecimentos, representativos da leitura de mundo individual e coletiva dos alunos e dos grupos aos quais fazem parte, não são reconhecidos como válidos ou importantes, pois a escola é tida como o espaço-tempo do conhecimento escolar, pautado na lógica científica.

Faço uma generalização que busca tensionar esses argumentos de forma que possamos repensar o diálogo epistemológico entre ciência e religião, entretanto, percebo que a escola, por meio de seus currículos, exclui e hierarquiza conhecimentos. Claro que inúmeros conhecimentos são colocados para fora dos portões da escola e, em nome da cientifização e da secularização da sociedade, se constroem argumentos que, preconceituosamente, alijam a compreensão de mundo das classes populares dos currículos.

Como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010, p. 19):

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência.

Sabemos que uma das formas de exclusão mais presentes em nossa sociedade é a que envolve a expressão religiosa de seu povo, que está extremamente arraigada em nossa história a inúmeros tipos de preconceito.

Em nome de uma “cientifização” da sociedade, a escola acabou por se tornar um espaço que permite violências, muitas vezes sutis, outras nem tanto, por meio das quais vão sendo marcados campos de conhecimento. Essas marcas nos campos de conhecimento nos revelam uma hierarquização em que conhecimentos considerados válidos emergem e subalternizam outros tantos que circulam nas escolas brasileiras.

A despeito do que preconizam, não só as mais avançadas teorias acadêmicas, como também os documentos legais, conhecimentos “menores”

são levados ao fosso da categoria do não-importante. Dessa forma se contrariam as orientações legais que nos indicam, na materialização da educação básica, a construção de uma relação indissociável entre currículo e cultura:

toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (DCNEB, 2010, p. 24).

Contudo esses múltiplos espaços e essas múltiplas singularidades apontados nas Diretrizes se baseiam, muitas vezes, em uma cientifização que esquece ser a ciência mesmo, uma produção humana, cultural, marcada geográfica e temporalmente e, em nome de uma modernização asséptica, pode ignorar as inúmeras relações epistemológicas que se constroem no interior da Educação Básica, produzindo o chamado “racismo epistêmico” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2015).

Essas “violências epistemológicas” fruto de uma suposta secularização da sociedade, consequência de sua modernização vão, pouco a pouco na história brasileira, criando inúmeras categorias de discriminação de conhecimentos. Essas categorias, por sua vez, sutilmente vão assumindo *status* de verdade ao se calcarem na ideia de uma sociedade secularizada.

A colonização da América Latina pelos povos europeus e todos os seus processos subsequentes - dizimação dos povos, exploração de riquezas, catequização - geraram resultados muito peculiares. Pois apesar de toda opressão realizada aos povos através da cristianização forçada, os mesmos continuaram cultivando algumas formas de sua cultura, através de estratégias de sobrevivência que até hoje se perpetuam. Agora não mais como resistência à colonização, mas como resistência à exclusão gerada pela sociedade capitalista, pois: “[...] mesmo sob as piores condições de opressão - os povos não perdem de todo sua capacidade de pensamento e de ação no quadro de uma criatividade cultural com autonomia relativa” (PARKER, 1996, p. 40).

Na escola básica, essa resistência vai sendo tecida cotidianamente, por alunos e professores que vão subvertendo as lógicas curriculares científicistas e vão abrindo brechas através das quais o conhecimento religioso vai se embrenhando e costurando conexões.

É nessa ideia que me baseio para construir o argumento que a sociedade brasileira não é secularizada (BERGER, 2001) e que é fruto de um Pensamento Sincrético

(PARKER, 1996) que vai construindo múltiplas formas de construir a realidade usando como um de seus instrumentos de construção, os conhecimentos religiosos.

Dessa forma, são esses conhecimentos, assim como outros, dentre os quais os conhecimentos científicos que, ao serem amalgamados, criam um mosaico que permite a compreensão de mundo dos sujeitos e grupos.

Entretanto, apesar de ser discurso corrente que a escola é um lugar do diálogo e que o currículo é fruto da cultura e por meio dele vão ser criadas relações entre saberes, singularidades que permitirão aos sujeitos construir formas para seu estar no mundo, o que vamos constatar é a cotidiana e violenta exclusão de conhecimentos que fujam à lógica científica.

Sem ter a pretensão de realizar um contra-argumento à secularização da sociedade, elencarei algumas posições contrárias a essa ideia que me permitam justificar minha afirmação de que é na escola que podem se estabelecer diálogos entre conhecimentos diversos, dentre os quais destaco os religiosos e os científicos.

Para tanto, assumo como pano de fundo nesse ensaio que não considero a sociedade moderna brasileira como secularizada. Chamo para essa afirmação o apoio de Peter Berger (2001) que considera a “teoria da secularização” como “essencialmente equivocada” (p. 10), pois a ideia de que a modernização da sociedade levaria necessariamente a sua secularização se mostrou inconsistente, vide os movimentos intensos de contra-secularização que, em alguns momentos, foram o terreno fértil para a materialização de atitudes fundamentalistas.

Não podemos negar as mudanças existentes nos processos de construção das religiões na sociedade moderna, contudo podemos observar que a secularização da sociedade não está diretamente relacionada à secularização dos indivíduos e seus processos subjetivos.

Uso como argumentos para essa afirmação, o fato de que vemos movimentos religiosos, em inúmeras esferas sociais, ganharem centralidade nas vidas das pessoas e grupos. Sejam os movimentos neopentecostais/evangélicos, o islamismo e também os elementos religiosos que podem ser agrupados sob a denominação “Nova Era” ou Neoesotérica.

Não estou me referindo somente ao Brasil, pois podemos perceber essa “dessecularização” - para usar um termo de Berger - em inúmeros pontos do planeta, contudo alguns dados nos mostram que, em nosso país, a religião continua tendo um papel central na organização societária e nos desafia de forma complexa a pensarmos no que muitos chamam de “fenômeno religioso”, mas que prefiro chamar de “conhecimento religioso”.

Opto por caminhar no sentido de pensar as relações entre ciência, religião e educação como um campo espesso, profundo que torna um mergulho mais fundo imprescindível para analisá-lo e que necessita de elementos densos para pensarmos.

Com essa afirmação, contrária a ideia de que a religião é uma questão de “foro íntimo”, individual e que, portanto, não cabe a ela ser analisada, refletida e pensada, especialmente, no âmbito desse ensaio, no interior da escola. Sendo a religião um campo de construção de conhecimentos e, como tal, necessitando de um olhar específico quando pensamos em construção do conhecimento na escola básica, proponho uma análise sobre a ideia de que a sociedade moderna brasileira não é fruto de um processo de secularização e sendo a educação básica um espaço-tempo de construção de conhecimentos, se torna a mesma um campo fértil para o diálogo epistemológico entre a ciência e a religião.

A construção de conhecimentos na Educação Básica: diálogos epistemológicos entre ciência e religião

Dados do Censo Demográfico 2010 – somente divulgados em 2012 – revelam algo que vemos todos os dias no cotidiano brasileiro: a religião não arrefeceu. O Brasil é um país religioso que, a despeito da ideia de modernização secularizante, continua em inúmeros grupos sociais, compreendendo e construindo a realidade por meio da religião.

Apesar de uma grande movimentação religiosa que se pode notar nos dados que os números do Censo nos revelam (TEIXEIRA; MENEZES, 2013), o país mantém características que não podem ser ignoradas quando falamos da construção de conhecimentos.

O catolicismo romano, por exemplo, não pode mais ser considerado a religião dos brasileiros e sim, a religião da maioria dos brasileiros, como nos aponta Teixeira (2013, p. 25). O aumento exponencial do pentecostalismo e do neopentecostalismo parece ter desacelerado nos últimos anos (MATTOS, 2012, p. 30) e o número dos que se declaram “sem religião” aumenta a cada dia, o que não representa um aumento do número de ateus e agnósticos e sim, um aumento da reorganização religiosa em termos pessoais (FERNANDES, 2012; RODRIGUES, 2012).

O que esses dados apresentam? Uma sociedade brasileira ainda religiosa? Penso que sim e com isso, proponho uma reflexão sobre as possibilidades de estabelecimento de um diálogo epistemológico entre a ciência e a religião a se materializar na educação básica.

Assim afirmo, que se os conhecimentos religiosos não entram na escola pela porta da frente, por meio de documentos, materiais didáticos, práticas pedagógicas, os mesmos vão entrar pela janela, pelas frestas das paredes, por meio dos conhecimentos dos alunos, dos professores e de todos que circulam no espaço-tempo escolar.

O que pretendo propor com essa discussão é a análise da possibilidade de os diversos conhecimentos construídos em todos os espaços da vida serem objeto de referência para discussão na escola pública, de forma que possamos tratar o conhecimento escolar na perspectiva de uma “construção compartilhada do conhecimento” (CARVALHO; ACIOLI; STOTZ, 2001), que tenha como consequência a qualidade de ensino na escola pública, pois: “(...) não propor a inclusão da discussão da religião no currículo da escola pública não deve significar que os professores não tenham nenhum contato com a discussão da questão religiosa (VALLA, 2001, p.13)”.

O argumento que afirma que a escola é laica é usado para que se exclua do currículo escolar o diálogo com os conhecimentos religiosos. Com isso, em nome do cientificismo curricular, os conhecimentos religiosos com os quais grande parte da população brasileira materializa sua vida são considerados como não pertinentes ao conhecimento escolar.

Para tal reflexão é imprescindível que se discorde da classificação de alienação e manipulação dada à religião, bem como do encarceramento destas questões no âmbito do privado, pois entendo que a subjetividade não pode ser encarada como um aspecto exclusivo da individualidade. Sabemos que “[...] uma das características da modernidade é a clivagem entre a esfera pública e a privada” (MACHADO, 1996, p. 33), contudo esta dicotomia necessita de superação para que possamos ampliar o olhar e percebermos além do que a superfície nos mostra.

Partindo dessa afirmação, reforço a ideia de currículo como expressão da cultura e que currículo “refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 1994).

Assim, reafirmo a imprescindível necessidade de que possamos criar, recriar, contestar e transgredir a construção dos currículos da Educação Básica brasileira pautados em diálogos múltiplos, dentre os quais destaco aqueles realizados entre a ciência e a religião.

Mas, ao não aprofundar a questão, se julga de antemão que a religião é alienadora, manipuladora e com isso se organiza uma resposta mais simples aquele “fenômeno” que ainda não se entende. Uso aqui a palavra “ainda” numa forma de parafrasear Paulo Freire, quando fala do ainda não-saber, pois penso que ainda estamos no início do caminho para entender como a religião pode mostrar ao currículo da Educação Básica, o caminho para a compreensão de outras formas de construção de conhecimento, visto que acredito que a crise de compreensão é nossa (MARTINS, 1989 e VALLA, 1996) e que, ao não entender a religião como um aspecto constituinte do conhecimento humano, deixamos, inclusive de assumir uma postura científica, tão necessária na sociedade moderna e nos poupamos da discussão.

Ao encarar a religião sob a ótica do privado, nos eximimos de pensá-la a partir de uma lógica complexa e limitamos a reflexão a uma esfera individual. Com isso, os aspectos religiosos e o conhecimento que, insisto em afirmar, é produzido por esses aspectos, ficam relacionados às escolhas subjetivas, nas quais a esfera pública, através da ciência, não poderia avaliar.

O currículo escolar, pautado na racionalidade moderna, desta forma, organiza-se excluindo estes conhecimentos, principalmente, por estarem estes diretamente ligados à emoção, à subjetividade e, com isso, a religião passa a ser encarada como um aspecto menor, dogmático, alienado e alienante, escondido “sob a espessa maquiagem de uma estética oficial profundamente elitista e depreciadora das mil formas de criatividade que podem se manifestar em contextos sócio-culturais diversos” (PARKER, 1996, p. 13).

Nesses contextos socioculturais, incluo a escola de Educação Básica e imagino ser a religião um caminho de excelência para que, hoje, possamos pensar na ampliação de nossas formas de ver o mundo e que nos permita a construção de uma capacidade crítica e reflexiva.

A história tem sido registrada e relatada a partir da ótica dos opressores e acaba por ocultar a complexidade da vida daqueles que vivem em situações que, embora sendo caracterizadas como exclusão, revelam-nos uma inclusão desigual numa sociedade que privilegia o consumo, as aparências, o valor econômico em detrimento de valores outros, como por exemplo, a solidariedade e a esperança, tão bem conhecidos por aquelas pessoas que, em muitos casos, só podem contar com estes para a reprodução de sua vida.

A religião tem sido, portanto, encarada como forma de alienação e passividade das classes populares e como meio de manipulação exercido sobre as mesmas. Esta afirmação vem sendo feita não só por aqueles a quem interessa essa dita alienação, mas também, pelos profissionais que trabalham “em prol” das classes populares e da escola pública, o que demonstra que nossa crise de interpretação (VALLA, 1996) é mais profunda do que podemos imaginar.

Considero importante refletir sobre o sistema de crenças destas pessoas e buscar pistas que possam levar a uma maior compreensão das visões de mundo das classes populares, pois “[...] a cultura popular é, na realidade, uma teoria imediata, isto é, um conhecimento sistematizado que interpreta e explica a realidade” (VALLA, 1996, p.177).

Quando falo de conhecimentos religiosos, trago para a discussão o silenciamento imposto a uma imensa parcela da sociedade que está nas salas de aula das escolas públicas brasileiras e que colonializa o currículo, construindo uma lógica que assume que se

[...] pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente, os currículos escolares seguem a lógica de reprimir os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico e as imagens do colonizado (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2015, p. 40).

Essa “subalternização epistêmica” que considera os conhecimentos religiosos como desnecessários à construção de currículos escolares, está de tal forma impregnada na cultura escolar que não é sequer discutida quando as áreas de conhecimento se propõem a processos de reorientação curricular.

Contudo, no interior das salas de aula das escolas públicas brasileiras, os conhecimentos religiosos ao se encontrarem com a visão científica de mundo geram conhecimentos outros, que se manifestam através de um conjunto de crenças e pensamentos que vão caminhando na cultura popular, pois “os subalternos reconquistam e criam sistemas próprios de crença e de prática do sagrado, assim como os estatutos ideológicos de sua legitimidade” (BRANDÃO, 1986, p.17).

Assim, o diálogo entre esses dois grupos de conhecimentos acaba por gerar uma nova rede de códigos explicativos do mundo que reforça a ideia de que é possível o diálogo profundo entre dois sistemas de construção de conhecimentos diferentes.

Proponho que seja a Educação Básica o espaço-tempo privilegiado para esse diálogo, pois é lá que esses conhecimentos, ao se encontrarem e dialogarem, poderão construir e reconstruir sistemas de entendimento e explicação do mundo, da realidade, enfim da vida, usando as contribuições novas e aparentemente díspares que, em contato com suas próprias crenças e explicações dão origem à novas sínteses. São estas sínteses que servirão aos sujeitos como forma de resistência às pressões do mundo modernizado e cada vez mais excludente, pois:

os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir de suas vivências, que são vividas de uma forma distinta daquela vivida pelo profissional [professores, por exemplo]. Nós oferecemos nosso saber porque pensamos que o da população é insuficiente e, por esta razão, inferior quando, na realidade, é apenas diferente (VALLA, 1996, p.179, grifo meu).

Caminhos para o diálogo entre a ciência e a religião na escola básica

Após essas reflexões e ideias em que assumo que a sociedade moderna brasileira não vivencia processos de secularização profunda e

que os currículos escolares, pautados numa lógica cientificista, excluem e subalternizam conhecimentos, passo a questionar quais seriam os caminhos mais harmoniosos para que o diálogo como ação existencial possa ser estabelecido entre a ciência e a religião.

Entendo que esse caminho proposto ainda se encontra em seu início de construção, posto que o racismo epistêmico e a subalternização de saberes se encontram impregnados nos cotidianos e nos currículos das escolas públicas brasileiras, posto que, a despeito das orientações legais, das pesquisas acadêmicas e do êxito de práticas pedagógicas, ainda está presente uma hegemonia de currículos pautados na hierarquização de saberes.

Por entender que a formação dos professores é pautada num monismo metodológico (LOPES, 1999), visto que privilegia a metodologia científica das ciências exatas e naturais e exclui outras formas de construção de conhecimento, proponho que a discussão sobre o diálogo entre ciência e religião seja constituinte dos espaços de formação inicial e continuada de professores e que caminhos variados para a produção do saber sejam construídos nesses espaços, proporcionando a ampliação da visão de mundo daqueles que protagonizarão a construção de currículos.

Considerações finais

Ao assumir uma construção compartilhada de conhecimentos na escola brasileira, podemos superar a lógica que insiste em afirmar “[...] as classes populares também congregam os sujeitos sem importância, pequenos, desprezíveis. Fatos e pessoas que não correspondem às grandes narrativas que constituíram o discurso privilegiado das ciências [...]” (ESTEBAN, 2003, p 200).

Entender a religião como um processo de construção de conhecimentos das pessoas e grupos é assumir que todos os conhecimentos são válidos, hierarquicamente importantes e necessários.

O conhecimento científico trabalhado na formação confere àqueles professores que foram formados submersos em sua lógica, uma aura de poder. O poder oriundo da hegemonia do conhecimento científico é transferido para o interior das escolas públicas, onde além dos preconceitos oriundos da própria posição de classe, são revelados estereótipos de poder oriundos do conhecimento. Ao mesmo tempo, vejo que os alunos ao, supostamente, não aprenderem, representam, além das dificuldades com o conhecimento científico, um movimento de resistência à mudança e a tentativa de manutenção de seus conhecimentos.

Tomo emprestada uma pergunta de Ginzburg (1996, p.18): “Até que ponto as classes subalternas estão subordinadas às classes dominantes?” O suposto fracasso dos alunos em relação aos conhecimentos científicos/escolares talvez seja uma forma de resistência a um sistema que vem excluindo seus conhecimentos e os classificando como erro, alienação. Exemplifico esta situação através da resposta dada a mim por um aluno do Ensino Fundamental quando, ao responder a uma pergunta sobre a origem da vida e a evolução dos seres vivos, me questionou o seguinte: “Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito?” (FONSECA, 2004).

A fala deste aluno me revela sua compreensão da realidade e do espaço que habita. Ao avaliar que há diferentes formas de conhecimento e que existem formas consideradas mais válidas do que outras, ele me põe à prova. Que tipo de conhecimento eu admito como verdadeiro e quero ver registrado? Como professora, e portanto, representante de um tipo específico de saber, que conhecimento “permitirei” que ele expresse?

As expressões da cultura popular, como por exemplo, a religião, são a prova de que a visão de mundo das classes populares pode nos oferecer informações sobre a sua produção de conhecimento, sobre as alternativas usadas historicamente para a reprodução de sua vida. Para tal é necessário fazermos “[...] o esforço necessário de compreender as condições e experiências de vida, como também a ação política da população seja acompanhada por uma maior clareza das suas representações e visões de mundo” (VALLA, 1996, p. 182).

Ciência e religião se constituem, assim, em terreno fértil para o diálogo que permita a construção de currículos orgânicos, reais e impregnados de sentido para todos os que constituem a Educação Básica brasileira.

Referências

BARBOUR, Ian. **Quando a ciência encontra a religião: inimigas, estranhas ou parceiras?** São Paulo: Cultrix, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BERGER, Peter. A dessecularização do mundo: uma visão global. **Revista Religião e Sociedade**, vol. 21, n. 1, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os deuses do povo: um estudo sobre a religião popular.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, Maria Alice Pessanha; ACIOLI, Sonia; STOTZ, Eduardo Navarro. O processo de construção compartilhada do conhecimento: uma experiência de investigação científica do ponto de vista popular. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão (org.). **A saúde nas palavras e nos gestos**: reflexões da rede educação popular e saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1997.

CHRETIÉN, Claude. **A ciência em ação**: mitos e limites. Campinas: Papirus, 1994.

DAWKINS, Richard. **Deus**: um delírio. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERNANDES, Sílvia. A (re)construção da identidade religiosa inclui dupla ou tripla pertença. **Cadernos IHU em formação**, ano VIII, n. 43, 2012.

FONSECA, Lana. Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito: os saberes dos alunos da escola pública. **Jornal A Página da Educação**, ano XIII, n. 132, mar. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

MACHADO, Maria das Dores Campos. **Carismáticos e Pentecostais**: adesão religiosa na esfera familiar. Campinas: Autores Associados, 1996.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MATTOS, Paulo Ayres. A relevante queda de crescimento evangélico revelado pelo Censo de 2010. **Cadernos IHU em formação**, ano VIII, n. 43, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; RODRIGUES, Marcelino Euzébio. A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca. In: FERNANDES, Ana Paula Cerqueira; ROBERTO, Joanna de Angelis Lima; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). **Educação e axé**: uma perspectiva intercultural na educação. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2015.

PARKER, Cristián. **Religião popular e modernização capitalista**: uma outra lógica na América Latina. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIRSIG, Robert M. **Zen e a arte da manutenção de motocicletas**. São Paulo: Paz e Terra, 1975

RODRIGUES, Denise dos Santos. Os sem-religião nos censos brasileiros: sinal de uma crise do pertencimento institucional. **Horizonte**, v.10, n.28. Belo Horizonte: out-dez/2012.

RUSSEL, Robert John; WEGTER-MCNELLY, Kirk. Ciência e Teologia: interação mútua. In: PETERS, Ted; BENNETT, Gaymon (orgs) . **Construindo pontes entre a ciência e a religião**. São Paulo: Loyola/UNESP, 2004.

TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata. **Religiões em movimento**: o censo de 2010. Petrópolis: Vozes, 2013.

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**, 21(2): 177-190, jul/dez. 1996.

VALLA, Victor Vincent (org.). **Religião e cultura popular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.





Capítulo II

ENSINO RELIGIOSO DE AGORA: algumas reflexões para um currículo contemporâneo¹

Araceli Sobreira Benevides

*Dedicamos este texto a
Maria Augusta de Sousa Torres – precursora e
memória viva do Ensino Religioso do
Rio Grande do Norte*

Ao pensarmos, atualmente, nos planos de aula de professores de Ensino Religioso (ER) das escolas públicas brasileiras, muitas ideias atormentam as mentes de coordenadores pedagógicos e professores dessa disciplina: O que ensinar? Como ensinar? Com base em quê?

Durante décadas foi muito fácil desenvolver o conteúdo do ER, antes, aula de Religião, bastava ter o conhecimento da Religião em si. Ainda hoje, há professores e coordenadores que vislumbram a docência e a organização dos conteúdos dessa área de conhecimento, considerando aquele aspecto. Em nossas pesquisas (BENEVIDES, 2011), mesmo desenvolvidas no âmbito do município de Natal (RN), registramos, por meio das entrevistas realizadas com professores da rede estadual da região, no de 2010, as investigações dos saberes mobilizados na prática de professores do Ensino Religioso:

*Meu nome é X², professora de Química, sou professora há 30 anos praticamente e esse ano é a minha **primeira experiência como professora religiosa** e eu tava falando que estou lendo um livro é “Ensinando para*

1 Agradecimento especial a CAPES pela bolsa de Coordenadora de Área do Programa de Iniciação à Docência, aos supervisores e bolsistas com quem tenho o prazer de compartilhar experiências marcantes e significativas para a docência do Ensino Religioso, à equipe do Curso de Ciências da Religião que confiou em minhas ideias como pessoa apaixonada pela literatura, especialmente, ao professor Rodson Ricardo Souza Nascimento cuja leitura inicial iluminou as correções para a versão final deste texto.

2 Omitimos o nome citado, para preservar a identidade da informante.

transformar vidas” ...[dado] pelo meu filho onde fala justamente o que você acabou de falar. Os professores que hoje estão na sala de aula dando aula como professor religioso... eles não são... eles não têm formação, não são qualificados, digo que até sem medo de...80 por cento deles estão... tão dando... são professores, no meu caso que eu sou uma pessoa muito curiosa e não gosto de fazer os meus alunos também pequenos pesquisadores ou grandes pesquisadores futuramente e eu procuro descobrir todas as religiões. Vivo na internet procurando e fico lendo e pesquisando porque para mim Ensino Religioso está englobando todas as disciplinas como você falou, como você acabou de falar, né? Não é minha área, eu sei que... mas eu sempre pedi a Deus que me botasse nesta área. Apesar de eu ser religiosa eu digo que, eu sou evangélica, né. É difícil o professor... ele não ter, não pode ter religião até porque pra responder a sua pergunta, o aluno se eu for falar sobre minha religião, ele vai dizer que estou falando porque eu sou evangélica... [...]

A resposta dada pela participante indicou que ela tomava como base o “*estudo da Bíblia*” para elaborar as aulas. Essa percepção construída pela professora representa a ideia de que para ser professor de ER não é/era necessário possuir saberes nem formação específica, basta(va) ser “*curiosa*”, “*ter acesso à internet*” e “*ter a mãozinha de Deus*”, que está tudo bem. Mas sabemos que não é bem assim. Essa percepção traz em seu bojo uma outra concepção bastante arraigada no mundo das vivências educativas, implicando na própria concepção de professor, pelo fato de que este não se constitui por um ofício sem saberes.

Atualmente, a formação inicial do professor de ER, conforme a legislação, deve ser de nível superior e acontece em cursos de Licenciaturas em Ciências da Religião ou Ciências das Religiões³. Assim, compreendemos que o docente graduado/licenciado nessa área deve ter uma formação teórico-prática bem consolidada, constituída por uma multiplicidade de saberes que atenda à diversidade do cotidiano da sala de aula de ER. A esse respeito, trazemos uma das justificativas dadas por Nóvoa (1997) em defesa de uma formação construída em espaços formativos, como as escolas superiores ou em universidades. Para esse autor, é nesses espaços que se consolidam

[...] um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. (NÓVOA, 1997, p. 16).

3 A nomenclatura pode variar a depender da instituição.

O contexto da formação oportuniza a interação com conhecimentos didático-metodológicos e com os procedimentos que não estão presentes em práticas baseadas apenas “*no estudo da Bíblia*”.

A partir disso, as ações docentes adquirem formatos típicos de situações escolares. Nesse sentido, defendemos que as aulas de Ensino Religioso precisam de planejamento, com base em conteúdos selecionados em critérios educativos e não apenas voltados para uma religião específica. Neste entendimento, a formação poderá indicar para os docentes modos diferentes de “[...] explicar conceitos complexos, coordenar discussões, avaliar a aprendizagem do aluno, controlar a sala de aula, e assim por diante” [...]. (ZEICHNER, 2003, p. 47).

Historicamente, a organização dos conteúdos do ER vem se transformando ao longo das últimas décadas. Para exemplificar, tomaremos o caso do Rio Grande do Norte, cujas práticas pedagógicas evoluíram rapidamente de modelos confessionais para modelos interconfessionais, vivenciados, principalmente durante a década de 1970 a meados dos anos 1990. Neste Estado, persistem as aulas de religião, contudo, inicia também uma abertura aos diferentes credos, como podemos constatar nas palavras da professora Maria Augusta de Souza Torres, logo a seguir. Esta estudiosa, uma das personagens ligadas à História do Ensino Religioso no RN, teve sua história relacionada aos anos iniciais do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Com ela tivemos uma longa conversa em dezembro de 2012, juntamente com nossos bolsistas de iniciação científica, do curso de Ciências da Religião da UERN, com o intuito de investigarmos os saberes e os *conteúdos* do Ensino Religioso, para a construção das memórias de quem construiu os percursos dessa disciplina no RN e no país:

E – [...] Elas entregam três, sete professoras, todas velhas e a gente perguntou: “e por que essas professoras?”. “Por que elas não prestam mais”. O termo usado foi esse! “Elas não prestam mais para a sala de aula. / “Mas elas têm afinidade com o Ensino Religioso”. E elas faziam catequese de sobra. Mas essas criaturas foram maravilhosas! / Eram sete pessoas idosas que começamos um trabalho excelente com essas criaturas...que... acho que a última morreu há pouco tempo, que era Irmã Cleofa. Que era uma memória viva, que a gente num registrou nada. Então, que que elas faziam? / Elas faziam catequeses nas escolas, e elas estavam liberadas pelo Estado, para isso. Pra fazer isso! Porque nós fazíamos preparação para a eucaristia, preparação para crisma, faziam catequese, preparação de missa. / E, chegamos nós, né?! Também com esta, / esta preocupação, a gente começou esse trabalho fazendo catequese mesmo. / Que era um / **a gente fazia catequese, mas a gente tinha uma preocupação, já na época, de respeitar a religiosidade presente na sala de aula.** Aí, a

gente já tinha essa preocupação. / Aí a gente começou a perceber que havia muita boa vontade, **mas não havia preparação adequada**. Então, a gente começou a fazer viagem. / Aqui, a gente fazia reunião com os professores e, e, e fazia viagens pelo interior/ do Rio Grande do Norte, para trabalhar o Ensino Religioso. / **Nessa época existia um método, / chamado..** é, realizado na igreja, é, **chamado Ver, Julgar e Agir. O que era esse método? / Esse método a gente analisava a realidade presente na sala de aula, que, na mesma época, que era usada na catequese, depois essa realidade era iluminada por um texto bíblico, ou outro texto, que pudesse iluminar, dar respostas a essa realidade**. Depois esses / a gente trabalhava com os alunos, / é, / ações transformadoras daquela realidade. / E celebrávamos também. Celebrávamos aquela realidade. / Foi uma experiência riquíssima. E nessa época 5.692 [referindo à lei], / a gente trabalhava exatamente isso: a religiosidade. / **Respeitando os credos**, só que, que, nas escolas, a lei dizia / posteriormente em 1996, quando o Conselho Estadual de Educação regulamenta o Ensino Religioso, / que os professores são indicados pela autoridade religiosa, / então, a gente tinha o poder de indicar o professor para a sala de aula. /

P1 – Antes disso não? /

E – [Antes disso não! / a gente indicava / então, o professor vinha / e tinha gente que vinha e não sabia de nada! Não tinha emprego nesse tempo no Estado. Não havia concurso! /

P1 – Em que ano isso? /

E – Isso era em 77. / Desde 76, a gente tinha essa autoridade! E dizia assim: “Olha! Eu quero dar Ensino Religioso”. “Mas, mas você tem religião?” a gente perguntava! “Você tem religião?” “Não, mas eu fui pra todas as reuniões que vocês marcaram! Mas eu sou ateu!” / tinha um senhor, Walter: “eu sou ateu!” / ele tinha Filosofia e era ateu e queria dar Ensino Religioso. / E a gente, a gente, tanta preocupação / terminou este homem entrando pra Ensino Religioso. / E ele fazia um trabalho muito bem feito! Diferente das pessoas que faziam catequese, / **porque ele já percebia dentro da sala de aula não era possível mais fazer a catequese**. / E o trabalho começou assim. A gente foi **construindo a partir das necessidades surgidas em sala de aula**. /

P1 – Diga uma necessidade? /

E – Por exemplo, a gente chegou a uma conclusão, / uma necessidade. NÃO fazer mais, é, não fazer mais catequese, porque na sala de aula existiam outros credos. / Sobretudo evangélicos! / Nós tínhamos muitos professores evangélicos que eles faziam a mesma coisa: evangelização! Então, a gente foi se reunindo esses evangélicos, / **pra planejar esse trabalho**. E, vale salientar, que esses evangélicos deram uma grande contribuição, / no Ensino Religioso, / na construção desse Ensino Religioso que está hoje. /

P1 – Você lembra de alguém? /

E – // (pausa) Não, num lembro assim, de nome, assim. / Aí, foi quando a

gente fundou em 77 / a necessidade cresceu tanto, que em 1977 que nós criamos uma Escola Superior de Ensino Religioso, sem nada! / Fizemos um projetinho pequeno, a gente não tinha noção de projeto político pedagógico, na época nem se falava disso, mas a gente tinha um projeto, uma justificativa, aquela coisa toda. Todas aqueles, aquelas, exigências do pequeno projeto, / e, e começamos essa escola. Qual era o objetivo dessa escola? Era um curso em nível, que a gente começou em nível, de, de / a gente nem fazia extensão, a gente pensava mesmo no curso superior. Só que não era superior, porque nessa época o conselho ainda não tinha autonomia pra reconhecer, né?! / Aí a gente foi aprimorando isso, e, e, fez o projeto pedagógico com a ajuda de muitos professores. [...].

A citação é longa, mas revela uma realidade pouco conhecida pelas novas gerações. Mas como o leitor pode perceber, fizemos alguns destaques na transcrição da entrevista, para reforçar a ideia de que, ao longo do tempo, foi necessário, pelo olhar dos próprios sujeitos que lidavam com o fazer prático, advindo da experiência cotidiana em sala de aula, mudar os modos de atuar com os conteúdos e com os direcionamentos pedagógicos vivenciados nas aulas de Religião.

Apenas a catequese não dava conta das diferenças e das necessidades de diálogos e compreensões que a convivência com os diferentes credos exigia. Pela necessidade, pela exigência imposta no plano da vivência, um novo discurso pedagógico foi sendo preparado e se constituiu enquanto *conteúdo* ou *plano de aula*, até evoluir para um *currículo*, com base pedagógica não confessional, planejado a partir de conteúdos organizados por uma Temática.

Os anos 80 e 90 são marcados por profundas transformações que envolvem o contexto educativo brasileiro e que também se refletem, por extensão, nas práticas com o Ensino Religioso. As principais discussões no campo da Educação giram em torno das teorias pedagógicas, das práticas e dos modelos educativos, dos tipos de escolas e das Propostas Curriculares, muitas vezes delegadas para cada Estado ou Município.

Nessa época, houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (FONAPER, 2009), muito embora esse documento objetive orientar os conteúdos curriculares dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental brasileiro, muitos professores desconhecem a história de sua produção, bem como de seus conteúdos ali abordados e organizados, por não possuírem uma formação adequada e saberes específicos à docência.

O conceito de saber que aqui apresentamos vai além do saber-fazer, considerando os dizeres de Brzezinsky (2008, p. 1144-1145), quando afirma que:

[...] a) um saber específico (científico), com base no estatuto epistemológico e no método investigativo do campo de conhecimento em que irá atuar; b) um saber pedagógico que conduza a uma reflexão sobre as práticas educativas, acerca do uso das tecnologias educacionais como suporte didático e das amplas questões educacionais. [...]; c) um saber cultural e político que promova o cultivo de 'um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular' (Forquin, 1993, p. 12). [...]; d) um saber transversal que estimule a multi, a inter e a transdisciplinaridade de conhecimentos, de informações e de metodologias, como estratégia de superação das inflexíveis fronteiras epistêmicas de cada campo específico, herdadas do modelo da racionalidade instrumental.

Essa compreensão pressupõe que os saberes docentes não se definem em um momento da formação ou da prática, já que “[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo [...]” (TARDIF, 2012, p.13). Ao contrário, é um processo sempre em construção, constituído ao longo da carreira profissional, cuja aprendizagem acontece progressivamente com o exercício da prática docente. Como não há uma conclusão dos estudos das teorias, das metodologias e das técnicas relacionadas à prática docente, constantemente o professor pode se deparar com situações problemáticas que podem se revelar como casos únicos e inéditos, exigindo sempre uma renovação e reelaboração dos saberes docentes.

Essa constatação evidencia a necessidade de uma formação na qual haja a aproximação entre teoria e prática pelos professores. Essa concepção exige do docente “uma formação que envolva a prática reflexiva e competente, isto é, além de conhecimentos o professor deve dominar atitudes que passam a ser tão importantes quanto os conhecimentos” (PERES, 2010, p.40).

Diante desse raciocínio, Luckesi (1999) ensina que, para aqueles professores que têm o compromisso e a responsabilidade de pensar e compreender:

O educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que sua preparação, sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática (LUCKESI, 1999, p.29).

Essa afirmação denota que a busca e a construção permanente de saberes docentes é necessária, por essa razão, precisa que o processo de formação profissional aconteça cotidianamente, visando uma prática docente que tenha como base a construção significativa de conhecimentos que venham ressignificar a prática.

Tardif (2012) reafirma essa compreensão quando entende que não concebe estudar e/ou falar de saberes sem relacioná-lo com os condicionantes e com os contextos de trabalho. Para o autor, “[...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões de ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão [...]” (p.10).

A dimensão curricular do Ensino Religioso – perspectivas para o agora

Em nossa experiência como professora formadora, aprendemos nos últimos cinco anos que os conteúdos do Ensino Religioso estão em construção e renovação. Muitos professores utilizam os Parâmetros Curriculares como norte para suas ações em sala de aula outros não, infelizmente. Os que possuem Licenciatura na área e que passam por experiências formativas e, após o estágio, ingressam na carreira docente, por meio de concurso público, encontram ainda muitas dificuldades para trabalhar com crianças em fase de alfabetização, isto é, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa é a realidade que encontramos no contexto do município de Natal, onde desenvolvemos uma ação formativa do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid do Curso de Ciências da Religião da UERN há exatamente um ano.

Nessa formação, trabalhamos com quatro professores da rede municipal e vinte bolsistas do curso, enfatizando as questões do conhecimento sistematizado que precisam ser transpostos para o cotidiano da sala de aula.

O ponto de partida para a criação da proposta do Subprojeto Pibid de Ciências da Religião/UERN, que hoje compartilhamos com os leitores deste capítulo, consiste em: “Sem conteúdo não há ensino”. (SACRISTÁN, 2000, p. 120). Em termos de Ensino Religioso, porém, pensamos do mesmo modo que Sacristán, quando diz “O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender, expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto” (SACRISTÁN, 2000, p. 150). Para isso, o professor pode contribuir para criar recursos pedagógicos, contextualizados, plurais, significativos e que também expressem as vozes, tanto dos alunos quanto dos docentes, como produtores de conhecimentos e não apenas reprodutores.

Se pensarmos em termos de uma memória do Ensino Religioso, podemos situar as práticas do passado que organizavam, inicialmente, os conteúdos com base na catequese ou doutrinação. As aulas possuíam um plano a ser seguido, lógico, conforme o *modelo de ensino* de uma época, representando ainda uma ideologia dominante, inserida em um contexto situado em um tempo histórico,

o qual não pode ser desvinculado de suas marcas políticas, econômicas e sociais (SAVIANI, 2013). Mais a frente, apresentamos uma figura que comprova essa assertiva, destacada de uma obra, a *Cartilha de Deus*, utilizada no RN, na década de 1980, como material de formação de professores.

Esse documento era um recurso pedagógico que orientava a ação docente na elaboração das sequências didáticas com base em um modelo de Ensino Religioso que possui uma história. Em nossa prática atual, na formação em Ciências da Religião da UERN, provocamos, nos graduandos, a leitura do texto verbo-visual, construído por um chargista, convidado pela equipe, que elaborou a *Cartilha* e que era bastante envolvido com o movimento sindicalista do início da década de 1980, observada na figura 1 (anexo 1). Em decorrência, é possível perceber uma leitura subliminar que produz no professor outros sentidos que não apenas o de se pensar no planejamento de uma aula de catequese.

Fica evidente a influência das ideias da Teologia da Libertação e das propostas de uma pedagogia que vislumbra as questões do contexto, ratificada pela professora Maria Augusta, em seu depoimento, anteriormente.

Esse é um dos caminhos para as transformações que irão direcionar as ações para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e, posteriormente, dos componentes curriculares dos Projetos de Cursos de Licenciaturas em Ciências da Religião ou Ciência das Religiões, existentes no Brasil.

A preocupação com os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e da Graduação aponta para perspectivas promissoras. Primeiramente, procuramos entender currículo como “*caminho para*”..., no sentido transitório, no sentido temporal. No tempo em que estamos hoje. Para tanto, ao pensarmos em Ensino Religioso no Ensino Fundamental e na Graduação, a produção de conhecimento precisa ser situada, firmada no contexto em que convivem docentes e estudantes. Nesse sentido, nosso agir e fazer traz como fundamentação as orientações de Sonia Kramer (1997, P. 19), quando diz:

[...] uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar; ela tem uma direção, um sentido, um para que, tem objetivos, que é preciso conhecer para que seja possível problematizar a prática, intervir, modificar. [...] toda proposta contém uma aposta, no sentido de que ela, simultaneamente, fundamenta em – e se volta para – seu projeto de educação um determinado tipo de sociedade, de conceito de homem, de infância e de adolescência. Agora, quero expressar minha compreensão de que tanto para conceber uma proposta quanto para implementá-la, questioná-la e/ou transformá-la é preciso resgatar o que foi já feito, pois o conhecimento do hoje exige que o ontem seja colocado no centro da cena, assim como o projeto que delinea o que fazer amanhã precisa considerar o que existe e o que já foi antes realizado (grifos da autora).

Desse modo, em primeiro, lugar, é necessário se perceber os currículos e as propostas pedagógicas como objetos organizados com base nas necessidades das escolas, das comunidades, das necessidades produzidas e também como desdobramentos do cotidiano da sala de aula, para a ampliação de conhecimentos, sempre como uma vivência histórica. Em segundo lugar, porque, quando os conteúdos selecionados se impõem como abstratos demais ou quando tratam de uma dimensão compreendida, pelo viés da diversidade, a grande crítica que se tem feito diz respeito em como introduzir realmente a *diversidade* sem cair na versão ideológica dominante (CAVALCANTI, 2011) ou na percepção de que o diferente é *exótico* ou *estranho*. Assim, a religiosidade, enquanto espaço de pertencimento e marcadamente multicultural entra no contexto da sala de aula e precisa ser trabalhada enquanto *conteúdo curricular de escuta respeitosa*.

Docentes e discentes constroem vínculos durante o ano escolar e, nessa relação coletiva, a abordagem para os conteúdos que tratam do fenômeno religioso não pode ocorrer no plano do discurso *neutro*, *passivo* ou *superficial*, apenas descritivo, em que se apresentam as características dessa ou daquela matriz religiosa, sem a devida reflexão sobre os embates, desafios, propostas para um diálogo, para os processos de compreensão da dimensão histórica, econômica, geográfica, antropológica, sociológica, etc. que constituem os fatos religiosos e suas conturbadas realidades nos espaços e tempos, atuais e antigos.

Um ensino pluralista concebe-se na percepção de que há textos sagrados de matrizes religiosas em diversas sociedades e em tempos históricos variados. O acesso a esses textos pauta-se na compreensão de que não há verdades únicas, característica diversa daquela adotada por um ensino dogmático. Para tanto, utilizamo-nos das orientações de Zeichner (2003) no sentido de pensarmos a formação de educadores em uma proposta reflexiva.

Mapear metodologias, dividir e elaborar metas e objetivos, propor recursos e inventar, criar, trazer novidades, tecnologias e aparelhos com recursos variados e interessantes não irão significar muito, caso aprendizes e educadores não consigam cruzar os portões da escola e ajustar os olhares para as situações inesperadas da vida em que o *diferente* e o *incomum* invadam o cotidiano e os juízos de valor, sejam aqueles repletos de preconceito, crueldade,

Ao procurarmos a dimensão pedagógica do Ensino Religioso na atualidade, percorremos o caminho da descoberta do lugar dos/as professores/as na atuação docente e esse lugar é marcadamente delimitado pelo poder que a palavra possui para representar o outro na vida e nos textos literários (Mundo da Arte). O poder da palavra literária, presente em discursos religiosos ou em textos que

ressignificam o sagrado/ religioso e não-religioso, as tradições culturais e históricas da humanidade, é percebido pela pluralidade de significados que são construídos no território do Ensino Religioso. Dessa forma, o fazer pedagógico pode ser considerado um lugar onde se revela a multiplicidade de visões, de conceitos e de práticas que se relacionam no plano do discurso heterogêneo. Como área de conhecimento da formação docente, as Ciências da Religião fornecem a base teórico-epistemológica e didática para as ações de futuros docentes de Ensino Religioso do Ensino Fundamental brasileiro.

No caso do curso de Ciências da Religião da UERN, notamos que o alcance das realizações do Subprojeto PIBID direcionou um novo espaço para o curso e também para as práticas escolares, pelo fato de também entrarmos no cotidiano da escola e de trocarmos experiências com docentes tanto em vivências de planejamento quanto de ações na sala de aula.

Não apenas ações inovadoras foram realizadas. Algumas atividades foram feitas a partir de releituras de propostas já existentes de outras épocas de outras práticas, de outras vivências, tanto vindas do Ensino Religioso quanto de outras disciplinas. No dizer de Kramer (1997), não é necessário *apagar* a história, para se instaurar uma prática pedagógica crítica e transformadora. Mesmo assim, em nossas ações, entendemos que o que fazemos como formador(a), pesquisador(a) ainda não é o suficiente, porque o principal objetivo a ser alcançado ainda esta por vir: a produção de conhecimentos voltados para criação/produção de materiais didáticos para o Ensino Religioso e que sejam produtos feitos pelos próprios docentes, realizados em suas salas de aula, a partir de suas próprias propostas e metas. Os desafios só se tornaram maiores.

Para concluir, um exemplo de construção coletiva

Na tentativa de introduzir práticas de letramento literário no contexto do Ensino Religioso, estamos trabalhando na formação dos bolsistas do PIBID, sob a supervisão dos quatro professores de escolas municipais de Natal/RN, de vários gêneros, com destaque para aqueles que dialogam com a temática da diversidade religiosa e cultural que envolve o fenômeno religioso.

Em seguida, reproduzimos uma sugestão de sequência didática indicada para turmas Ensino Fundamental – Anos Iniciais e/ou Finais – durante Seminário de Formação da equipe do Subprojeto de Ciências da Religião, realizado em abril de 2015. O tema a ser desenvolvido em sala envolve “*lendas urbanas*” e “*histórias de monstros e mistérios*”, conforme sugerido na obra literária de Azevedo (2008) e pode dialogar com as histórias conhecidas tanto por professores quanto por estudantes.

Observamos aqui que essa proposta é única e voltada para a realidade de Natal. Não necessariamente serve para realidades de outras cidades, pode até servir, se adaptada ao contexto sociocultural e religioso dessa cidade, da comunidade onde se insere a escola. Cabe ao docente a sensibilidade de trazer as devidas mudanças para o seu contexto. Não podemos pensar em fórmulas prontas, verticalizadas, não somos bonecos ventrículos para apenas repetir fórmulas.

Na proposta indicada nas **Figuras 02, 04 e 05**, as sugestões tendem a dialogar com as narrativas construídas e conhecidas das comunidades da região metropolitana de Natal e uma delas diz respeito à História da *viúva Machado e a lenda da Papa-figo*, que remete à mesma temática da narrativa do Homem do Saco (**Figura 03**), entre outras lendas urbanas.

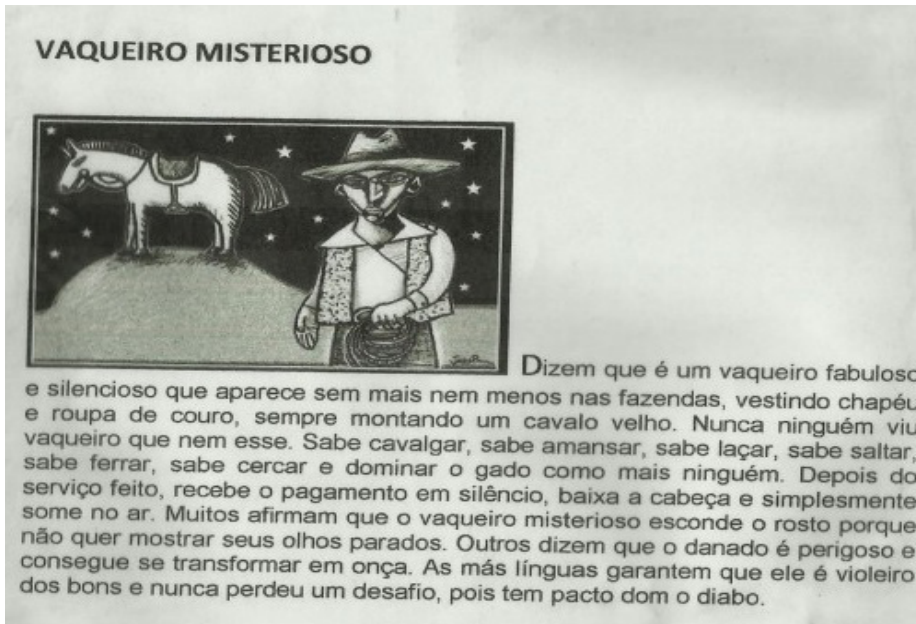
Sugere-se a organização de uma pesquisa, a ser registrada no caderno, em grupo ou individualmente. Para tanto, o docente precisa conhecer as características do gênero narrativa curta (conto, contos populares, contos de mistério, lendas urbanas), sua composição e características de linguagem (estilo, organização textual, etc.) e selecionar algumas narrativas outras linguagens, como imagens, vídeos e histórias em quadrinhos, para ampliar o repertório literário e cultural sobre a temática e relacionar com o conteúdo do Ensino Religioso.

Nesse sentido, o docente também precisa lançar mão de teóricos das Ciências da Religião que orientem o embasamento sobre as questões do “mistério”, do “*Transcendente*”, do “*sagrado*”, “*conceito de deus e diabo*”, para que haja uma justificativa no plano da sequência que organiza o conhecimento didático e que serve de roteiro para a aula. Lembramos sempre que o conteúdo não vem do nada. Ele é construído e embasado teoricamente para se constituir um saber da docência, mesmo quando se prepara uma atividade da prática.

Como o leitor pode observar, a proposta intitulada *sequência didática* envolve os mesmos caminhos de uma aula reconhecida na *memória* docente: tema, objetivos, recursos, metodologia e avaliação. A única diferença que apontamos incide sobre as ações docentes: pedimos que anotem a fase inicial e final em que se encontram os estudantes – em um *diário de bordo*, um *diário de campo*, um caderno, computador, para um registro da memória das etapas vivenciadas e para a o acompanhamento do processo de avaliação também da aprendizagem dos estudantes.

Orientamos que sejam fotografadas e/ou filmadas as etapas de vivência. Geralmente os bolsistas que vão para a sala de aula se ocupam dessa atividade, em seguida, reúnem-se para analisar os resultados e pensar em como os conteúdos foram apreendidos, construídos ou não pelos estudantes. Essa é uma das etapas mais importantes: a reflexão sobre o que se fez no ambiente da sala de aula. Sem isso, não há como se avaliar.

Figura 02 – Portfólio – Contos de Mistério – Material Pedagógico Pibid Ciências da Religião/UERN



Fonte: Narrativa retirada de Azevedo (2008, p. 110)

Figura 03 – Portfólio – Contos de Mistério – Material Pedagógico PIBID Ciências da Religião/UERN



Fonte: Imagem retirada de Azevedo (2008, p. 99)

Temos observado em nossa história que nos documentos que fazem parte do cotidiano escolar sempre há a anotação: *avaliação contínua*. Porém, quando questionamos o que, de fato, é uma avaliação contínua, as respostas nunca são concretas ou animadoras. Na **figura 05**, indicamos aos docentes o tipo de conhecimento que deve ser construído e *o/a ouvimos*, durante a formação, para saber também se é isso o que ele/ela espera que seja a aprendizagem dos/as estudantes.

Figuras 04 e 05 – Portfólio – Atividades Pedagógicas PIBID Ciências da Religião/UERN

Produção de Entrevista com personagens de Narrativas	Produção de um Jornal Informativo ou Revista, com Informações sobre o Mito lido
<p>Enunciado: Produzir, em duplas ou trios, uma entrevista a ser realizada com o personagem principal (protagonista) ou com o antagonista.</p> <p>Estratégia: Selecionar entre os estudantes o personagem principal e/ou o antagonista para responder às questões elaboradas pelas duplas ou trios. Depois de um ou dois ensaios, as crianças podem apresentar a entrevista, simulando um programa televisivo de entrevistas ou a bancada de um jornal diário de TV.</p> <p>Critérios de avaliação: Pertinência das questões feitas aos personagens e pertinência das respostas, que devem estar adequadas ao Mito lido.</p>	<p>Sugestões:</p> <p>Mito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Origem - Região predominante – Cidades, países. - Personagens e suas características - Classificados – Venda/Aluguel/Troca – <p>Pode-se brincar com os produtos/objetos retirados do Mito que podem ser comercializados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notícias - Fofoca - Meteorologia - Esportes - Quadrinhos - Editorial – Questões políticas
<p>Narrativa lida: _____ Data: _____</p>	<p>Metodologia: Pesquisa detalhada em sites, livros e em jornais.</p>
<p>Produção das Perguntas</p>	<p>Divisão de tarefas</p>
<div style="border: 1px solid black; height: 113px; width: 100%;"></div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Escolha do corpo diretivo do jornal; • Organização das seções do jornal; • Escola dos colaboradores; • Distribuição de atividades; • Orientação dos professores na criação de textos, artigos, charges, passatempos, etc., pelos alunos; • Seleção e organização do material; • Montagem e revisão do jornal; • Edição e publicação do jornal. </div>
<p>Produção das Respostas</p>	<p>Critérios de Avaliação:</p> <p>Observar a compreensão de todo conteúdo sobre o mito lido: contexto histórico, religioso, mitológico, compreensão dos papéis de cada personagem, símbolos, objetos que cercam o mito lido.</p>
<div style="border: 1px solid black; height: 101px; width: 100%;"></div>	<p>Mito Lido: _____ Data: _____</p>

Fonte: Arquivo Pibid Ciências da Religião

Com certeza, a continuidade do subprojeto e o diálogo com outros subprojetos de outras Instituições de Ensino Superior só ajudarão a aprimorar nossas ações formativas. Desse modo, encerramos nossa participação nessa obra, com o pensamento de Kramer, defendendo a aposta por novas práticas pluralistas na construção de currículos para o Ensino Religioso que ampliem as visões de mundo de nossos alunos e docentes deste milênio. No entanto, também pensamos em uma proposta que:

[...] não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas, se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática, onde a justiça social seja de fato um bem distribuído igualmente a toda coletividade. Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral –, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória (KRAMER, 1997, p.21).

Referências

- AZEVEDO, Ricardo. **Cultura da terra**. São Paulo: Moderna, 2008.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. Saberes da prática docente do Ensino Religioso. Referências para a formação sobre a construção/constituição da identidade do/a professor/a de ER. **Relatório final de projeto de pesquisa**. Natal: FAPERN, 2011.
- BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e sociedade**, vol.29, n. 105, pp. 1139-1166, 2008.
- CAVALCANTI. Alberes de Siqueira. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do Ensino Religioso nas escolas públicas. **Fundamento: Rev. de Pesquisa em Filosofia**, v. 1, n. 3, p.172-183, mai. – ago. 2011.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Religioso**. 9 ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.**, v. 18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.

LUCKESI, Carlos Ciprano. O papel da didática na formação do educador. In: CADAU, Vera Maria (Org.). **Didática em questão**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERES, Aparecida de Fátima. **Saberes e identidade profissional na formação de professores de língua portuguesa**. Maringá/PR: Eduem, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. (org.) **Formação de educadores – desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.35-55.


ANEXO 1

Figura 01: Cartilha de Deus – Arquidiocese de Natal e Secretaria de Educação e Cultura, 1981.

5ª Aula - 4ª. Série do 1º. Grau

OBJETIVO Identificar na Comunidade humana as experiências de libertação vividas pelo povo como sinais de Igreja.

OBSERVANDO



RECURSO PEDAGÓGICO - ÁLBUM SERIADO

O catequista ou professor apresenta um álbum seriado onde haja diversas experiências humanas desenvolvidas na comunidade ou na cidade. Sugerimos que estas experiências sejam apresentadas através de gráficos estatísticos e ilustradas com desenhos ou colagem demonstrando a luta e o progresso feito pelo povo unido nos vários setores: social - político - econômico e religioso.

ANALISANDO E CONFRONTANDO

O professor passa o álbum seriado para os alunos, analisando com eles a vida da comunidade em que eles vivem. Podem ser feitas perguntas desta natureza para efeito de comparação: Em que cidade moramos? Como é o nosso município? Quantos habitantes? O pessoal gosta de se reunir? Quando há problemas, como encontramos soluções? Lutamos ou ficamos passivos diante das decisões de outros? Quais as associações que existem? Há sindicatos? Escolas? Comunidades de base? Conselho de moradores? Associação recreativa? Amigos das crianças? Grupo de Jovens? Clubes de mães? O que se tem feito até agora para o bem da comunidade? As pessoas gostam das reuniões em família, em vizinhança? Qual o valor que tem tudo isso?

51

Fonte: Arquivo pessoal Profa. Maria Augusta de Souza Torres – documento Digitalizado pelo Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Fenômeno Religioso, com autorização da cedente.



Capítulo III

ENSINO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: possibilidades para reinventar o currículo das escolas de tempo integral

*Djanna Zita Fontanive
Dolores Henn Fontanive
Eliane Lea Vicente Testoni*

Introdução

Os caminhos trilhados sobre as ideias de uma escola de educação integral no Brasil tiveram inicialmente suas propostas registradas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹, escrito em 1932. Estes defendiam a educação integral como “direito biológico” de cada pessoa e como dever do Estado em garanti-lo (GADOTTI, 2009, p. 22).

Nesta perspectiva, iniciativas públicas de educação integral foram implantadas, como as Escolas Parques, idealizadas por Anísio Teixeira na década de 1940, na cidade de Salvador, e em Brasília nos anos 1950. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), pensados por Darçy Ribeiro, materializados no Estado do Rio de Janeiro, nos anos 1980 e repetido posteriormente nos Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC) nos anos 1990. Experiências estas, que se propunham a ampliação do tempo escolar por meio de atividades nos campos dos esportes, das artes, da iniciação ao trabalho, com atendimento médico, odontológico, alimentação, bibliotecas, entre outras.

Na atualidade, nas últimas duas décadas do século XXI, registramos inúmeras e diversas experiências de políticas públicas educacionais voltadas às construções curriculares na perspectiva da educação integral em nosso país.

1 A expressão “educação nova”, neste contexto está inserida na corrente pedagógica escolanova, protagonizada nas ideias do norte-americano John Dewey. “Que de modo geral, propunha a reformulação da escola à valorização da atividade ou experiência em sua prática pedagógica. [...] Questionava o enfoque pedagógico centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência” (CAVALIERE, 2002, p. 252).

Estas, induzidas pelo Estado e concretizadas em conjunto, com a comunidade escolar. Contexto que proporciona mudanças na configuração da escola brasileira e exige diferentes e complementares esforços para reestruturação e redefinição do currículo escolar, garantindo os direitos de aprendizagem, em específico, o direito a diversidade cultural religiosa, a fim de responder aos desafios da contemporaneidade.

Educação integral e educação em tempo integral: conceitos diferentes e complementares

A Educação Integral é portadora em potencial de uma formação em que conhecimentos, saberes, experiências, vivências e atitudes sejam integrais, integrados e integradores da realidade. O tema da educação integral, segundo Gadotti (2009, p. 21):

[...] não é novo, é recorrente desde a antiguidade. Aristóteles falava em educação integral. Para ele, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. Édouard Claparède (1873-1940) mestre de Jean Piaget e o francês Célestin Freinet defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo da vida. No Brasil, Paulo Freire com a visão popular e transformadora.

Ao se referirem à educação integral, os pesquisadores Antunes e Padilha (2010), afirmam que, além de considerar as dimensões da formação humana - biológica, psicológica, cognitiva, comportamental, afetiva, relacional, valorativa, sexual, ética, estética, criativa, artística, ambiental, política, tecnológica e profissional - estamos tratando de abrir a mente e o coração para as diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem que formos capazes de realizar. Trata-se de articularmos saberes a partir de projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intersetores e interculturais.

A educação adjetivada de integral tem um teor político que contém uma reivindicação histórica à ressignificação do currículo da escola pública de tempo parcial, que advém de princípios antropocêntricos e colonizadores, “organizada de forma pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho” (GIOLO, 2012, p. 95).

Repensar e redefinir a educação pública na perspectiva de uma educação integral e decolonizadora² é desvendar e problematizar concepções da práxis,

2 Uma educação decolonizadora, de descolonizar sem o “s”, marca distinta posição e atitude contínua de transgredir, intervir, insurgir e incidir em lutas alternativas, pois não podemos desfazer ou reverter a colonialidade (WALSH, 2009, p.14). Esta indica o padrão de relações que emerge no

que reproduzem a violação dos direitos humanos e da natureza, intervindo na lógica de formas de desenvolvimento que perpetuam a ordem vigente.

Educação integral não é o mesmo que tempo ou período integral, nem se refere apenas, aos espaços de aprendizagens no âmbito escolar. Segundo Jaqueline Moll (2012, p. 28):

Dentre os desafios para a construção de um projeto de educação integral está a desnaturalização da 'escola de turno' entendida por muitos como a única forma possível para o funcionamento da escola. [...] A ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada de trabalho, nos investimentos financeiros diferenciados para a garantia da qualidade necessária aos processos de mudança. A qualidade do tempo que necessariamente deverá constituir-se como um tempo reinventado que, compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos da infância e juventude acolha e modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar.

Ressaltamos que a ampliação do tempo é condição necessária, porém insuficiente à implementação de projetos de educação integral. Segundo o texto referência de educação integral para o debate nacional (BRASIL, 2009, p. 28):

Entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. A extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar.

O direito à universalização da educação básica pressupõe a obrigatoriedade do Estado em cumprir tal preceito, a exemplo do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014), que dispõe especificamente na meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos/as alunos/as da educação básica.

contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente atravessando todos os aspectos da vida (FLEURI; COPPETE; AZIBEIRO, 2010, p. 32). A educação como um processo permanente de humanização, criação e socialização de saberes e conhecimentos, que dão sentido e cuidado à existência pode e deve ser um dos caminhos de e para a viabilização de movimentos decolonizadores culturais, políticos e sociais – na busca de outras formas de desenvolvimento.

Entre as estratégias a serem implementadas estão: a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014).

Diante de tal responsabilidade, somos desafiados a ressignificar o projeto político pedagógico, conseqüentemente o currículo escolar na perspectiva da educação integral.

Reinventar os currículos das escolas de tempo integral na perspectiva da educação integral e intercultural

A configuração de currículos escolares para a educação integral e intercultural instiga a mudança de paradigmas, a superação dos modelos educacionais caracterizados pela fragmentação dos conhecimentos, pela aprendizagem em espaços físicos e tempos delimitados rigidamente, pela centralidade na transmissão de conteúdos, avaliação classificatória e excludente, legitimidade hegemônica dos conhecimentos científicos e do ser humano sobre os outros, dicotomia entre aulas acadêmicas e atividades complementares, silêncio dos educandos como prestígio do bom professor, instituição escolar como único local em que se aprende, distância do currículo da realidade dos estudantes, culpabilidade da família pelo estudante não aprender, são alguns dos paradigmas a serem indagados a fim de repensar e redefinir currículos na perspectiva da educação integral.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, apresenta em seu Art. 37, parágrafo 1º, a concepção de currículo para a escola de tempo integral:

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

O currículo é a identidade da escola, deve viabilizar uma proposta educativa pensada por todos os segmentos da comunidade escolar e local tendo como objetivo comum o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. “É a construção de nós mesmos como sujeitos” (SILVA, 2012, p. 191).

Segundo Arroyo (2008, p. 27), nos defrontamos com dois tipos de currículo:

O referente do mercado e o referente dos direitos dos educandos. Equacionar os conhecimentos e as competências no referente ao mercado nos levará a uma visão pragmatista, utilitarista, parcializada e segmentada do conhecimento e do currículo. Equacionar os conhecimentos, as competências e o currículo no referente do direito do ser humano, particularmente das novas gerações à produção cultural da humanidade, nos levará a um currículo mais rico, mais plural.

De acordo com a educadora Gomes (2007), há um currículo manifesto e um currículo oculto. Ambos estão articulados e representam um conjunto de práxis explícitas e implícitas, que podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias vinculadas a todos os tipos de relações.

Para os pesquisadores Oliveira e Cecchetti (2010, p. 350):

Historicamente a escola não se configurou considerando as diversidades, entre elas, a cultural religiosa, pois, de um lado, tornou-se instrumento estratégico do catolicismo, de outro, da burguesia europeia para contrapor a hegemonia daquele. Na escola, sob influência da laicidade, tudo o que se referia à religiosidade ou ao religioso foi oficialmente desconsiderado, procedimento necessário para a dessacralização.

Entretanto, é na escola que as culturas se aproximam e convivem em mesclas de espaços, linguagens e corpos, revelando as diferenças, entre elas, a religiosa. A diversidade cultural religiosa na escola não diz respeito aos interesses das religiões, mas se manifesta também como uma questão de cidadania (FONAPER, 2000, p. 8), como exercício da democracia.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, assegura o direito ao desenvolvimento espiritual e promulga no Art. 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, **espiritual** e social, em condições de liberdade e de dignidade (grifo nosso).

Neste contexto, cabe ao Projeto Político Pedagógico³ da unidade escolar assegurar oportunidades e facilidades ao desenvolvimento dos direitos fundamentais, ou seja, a diversidade cultural religiosa, entendida como dimensão espiritual/religiosa do ser humano em diversas culturas.

Amparada por Lei e pelo contexto histórico atual, a diversidade cultural religiosa deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2001) como também, impedindo de se reproduzir as passagens desumanas da história.

A escola por ser uma instituição social que congrega a pluralidade e diversidade cultural e inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, ministrará o ensino com base em princípios, dentre eles, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996).

Neste sentido, não poderá se omitir do reconhecimento e da valorização à diversidade cultural religiosa - elemento vital à convivência humana. De acordo com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001), em seu art. 4º, a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem às minorias e os dos povos autóctones.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual somos signatários, afirma, em seu artigo 18:

Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou particular.

Deste modo, o componente curricular do Ensino Religioso, antes proselitista e hoje reconhecido como área do conhecimento, que estuda os fenômenos religiosos em um Estado laico e democrático, garantindo a igualdade de acesso aos conhecimentos religiosos, substrato cultural presente em todos

3 O Projeto Político Pedagógico (PPP) é a “Constituição da Escola”. Documento-vivo que expressa os valores, os princípios, os objetivos, as metas educacionais que se pretende alcançar. É o rumo dado à educação formal com e pela comunidade escolar e local, definindo e atuando na escola que a gente tem, na escola que a gente faz e na escola que a gente quer. Neste, é imprescindível a inserção da diversidade cultural religiosa como princípio básico, a perpassar a dimensão pedagógica, filosófica e política da escola.

os povos da humanidade, visa à formação básica e integral do ser humano, constituindo-se como um direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes no currículo das escolas de tempo integral.

Para educar cidadãos na perspectiva da educação integral, de acordo com Antunes e Padilha (2010), alguns princípios pedagógicos são imprescindíveis à implementação neste currículo, como:

1) Partir da necessidade dos estudantes e das comunidades, do conhecimento de cada um no processo de aprendizagem – Leitura de Mundo;

2) Instituir relações dialógicas professor-estudante, reconhecendo que ninguém sabe tudo, que todos sabemos e ignoramos alguma coisa. Por isso aprendo sempre. O diálogo é condição para o conhecimento. O ato de conhecer se dá num processo social e é o diálogo o mediador desse processo;

3) Considerar a educação como produção e humanização e não como transmissão e acumulação de conhecimentos, entendendo que se aprende ao ensinar e ensina-se ao aprender;

4) Educar para a liberdade e autonomia, estimulando a curiosidade e a pesquisa;

5) Respeitar a diversidade cultural, promovendo relações interculturais;

6) Defender a educação como ato de diálogo rigoroso, imaginativo, criativo e prazeroso;

7) Promover e fortalecer o planejamento comunitário e participativo;

8) Valorizar os saberes da educação formal, não-formal e informal, aproximando-os;

9) Valorizar e defender a Educação Integral implicada na formação integral como exercício de cidadania, desde a infância;

10) Promover a educação como direito.

Complementando os princípios acima, podemos apontar a interculturalidade como possibilidade à execução de projetos de educação integral decolonizadores. A interculturalidade para Walsh (2009, p. 41), significa:

[...] o contato e intercâmbio *entre culturas* em condições de equidade, em condições de igualdade. Tal contato e intercâmbio não devem ser pensados simplesmente em termos étnicos, mas a partir da relação, comunicação e aprendizagem permanentes entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores, tradições, diferentes lógicas e racionalidades, destinada a criar, construir e promover o respeito mútuo, e pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos e coletivos acima de suas diferenças culturais e sociais. Em si, a interculturalidade tenta romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outras subordinadas e, assim, fortalecer as identidades tradicionalmente excluídas para construir, tanto

na vida cotidiana como nas instituições sociais, um conviver de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade (tradução nossa).

Importante considerar que o apelo para o desenvolvimento da educação integral pode ter vínculo com uma nova etapa do neoliberalismo⁴, uma recolonização sustentada em quatro eixos: liberdade, autonomia, convivência e inclusão social. Na extensão da reflexão, Walsh (2009, p. 195) explica que:

A liberdade e autonomia são os valores estratégicos para gerar uma inclinação à cidadania que permite introduzir as reformas funcionais para a ideologia hegemônica acomodar os sistemas educativos. [...] A partir da 'liberdade' e 'autonomia', as injustiças, os fracassos, são problemas individuais e familiares, superáveis pela força do ser humano. [...] A convivência e a inclusão são critérios complementares que possibilitam vincular autonomia e liberdade individual com o social, assegurando menos conflito e mais conformidade com o sistema social composto por individualidades.

O neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação. O núcleo central dessa concepção é a negação do sonho e da utopia, não só a negação do direito à educação integral (GADOTTI, 2000).

A educação intercultural como princípio à proposta de educação integral poderá contribuir para a decolonização dos modos de poder, saber, ser e viver que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de grupos, práticas e pensamentos (WALSH, 2009), haja vista que a educação escolar é um fator estratégico na manutenção e ou transformação das relações sociais colonizadas. Por isso, mais tempo na escola não significa necessariamente mais aprendizagens na perspectiva da educação integral, mas poderá ser um aporte para uma neocolonização.

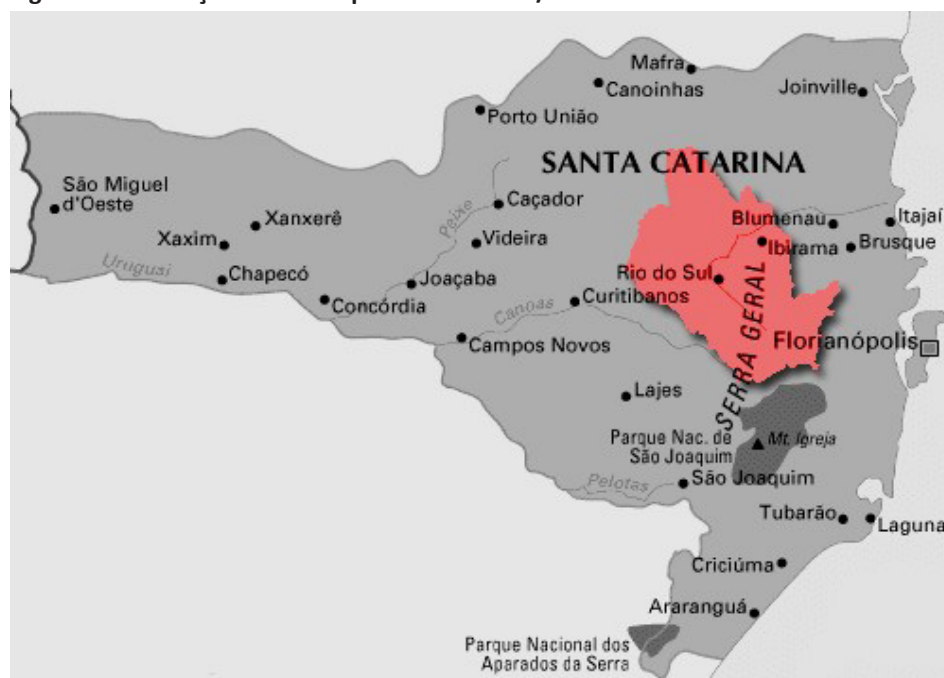
4 O termo neoliberalismo, data do ano de 1945, e é utilizado, para significar a adesão à doutrina liberal de tradição anglo-saxã que declara ser a liberdade do indivíduo a melhor forma de alcançar a prosperidade e o progresso. O centro dessa noção é o capitalismo de livre mercado. O Estado somente deve intervir para restabelecer a livre concorrência e a iniciativa individual. Para a ideologia neoliberal comandada por governos aliados e corporações, a educação mais adequada é aquela que ensina a virtude do individualismo e da ordem social competitiva, forma competências para o mercado, torna flexível o controle estatal pela educação privada, incentiva a individualização do ato pedagógico, a avaliação tecnocrática entre instituições por meio de ranking, prêmios e castigos, a educação compensatória para os pobres (LEBER; MOTTA, 2012).

Ensino Religioso nas escolas de tempo integral do município de Rio do Sul/SC: mais tempo para aprender a respeitar a diversidade cultural religiosa

O Município de Rio do Sul situa-se na Região do Alto Vale do Itajaí, entre a Serra do Mar e a Serra Geral, Estado de Santa Catarina, precisamente no entorno da confluência dos Rios Itajaí do Oeste e Itajaí do Sul, os quais dão origem ao Rio Itajaí-Açu.

Originalmente povoado pelos indígenas da etnia Xokleng e posteriormente, por imigrantes, a partir de 1892, em sua maioria alemães e outros europeus de diversas nacionalidades, que ocuparam esta região de natureza exuberante e diversificada do bioma Mata Atlântica.

Figura 1: Localização do município de Rio do Sul/SC



Fonte: Disponível: <http://amavi.org.br/loc.e.dis>

O município ocupa uma área territorial de 260.357km², com densidade demográfica de 236.8 habitantes/km². A população é de aproximadamente 61.198 habitantes, em sua maioria encontram-se na área urbana. A taxa bruta de mortalidade em Rio do Sul para o ano de 2014 é de 5,7 por 1000 óbitos e a taxa bruta de natalidade para o ano de 2014 é de 12,1 por 1000 nascimentos (IBGE, 2010).

A economia do município depende prioritariamente dos setores de confecção, metalmeccânico, eletrônico e de alimentação (laticínios, suinocultura, avicultura e rizicultura).

Segundo dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013) - o município de Rio do Sul em relação ao país aparece na 36ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros, com 0,802 de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e em relação aos 295 municípios de Santa Catarina ocupa a nona posição.

Na atualidade, os sistemas educacionais públicos e privados somam um total de 74 estabelecimentos, garantindo às diversas faixas etárias o acesso e a permanência na Educação Básica e Superior. Desses, tem dependência administrativa pública 50 unidades educacionais e 23 unidades são privadas.

O município apresenta configurações distintas da oferta de educação integral em tempo integral, como o currículo integrado, o Programa Mais Educação, o atendimento no contraturno, o Ensino Médio Inovador e o Integrado ao Ensino Técnico, a Escola Pública Integrada (EPI) e fortemente a Educação Infantil em período integral.

Segundo dados do Plano Municipal de Educação, Lei n. 5614, de 23 de junho de 2015, a oferta de educação integral à educação básica, já atingiu a meta 6 do Plano Nacional de Educação, o que resultou na deliberação da ampliação da oferta. No mínimo, são atendidos 85% (oitenta e cinco por cento) dos estudantes nas escolas públicas e a meta é a de atender 50% (cinquenta por cento) dos estudantes da educação básica até o final da vigência do plano decenal (RIO DO SUL, 2015).

As escolas de tempo integral da rede municipal de educação que ofertam Ensino Fundamental estão localizadas em bairros periféricos da cidade, sendo elas: 1. Centro Educacional Prefeito Luiz Adelar Soldatelli (bairro Barragem); 2. Centro Educacional Ricardo Marchi (bairro Santa Rita); 3. Escola Modelo Ella Kurth (bairro Rainha) e 4. Centro Educacional Roberto Machado (bairro Progresso).

Neste contexto, é que as comunidades escolares num movimento de participação, reflexão e reinvenção da educação pública na perspectiva da educação integral, construíram através da Lei n. 4.894, de 28 de julho de 2009, a política de educação integral do município de Rio do Sul, que foi repensada a partir de 2013, possibilitando a reorganização do currículo escolar.

Neste processo, o debate culminou com a decisão de ampliar a carga horária do Ensino Religioso para duas aulas semanais no Ensino Fundamental – anos iniciais e finais das escolas de tempo integral e a implantação de professor específico de Ensino Religioso nas escolas de atendimento parcial (4 horas diárias), possibilitando o cumprimento da Lei n. 11.738/2008, que institui o

piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, e estabelece na composição da jornada de trabalho, o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos/hora atividade para o Ensino Fundamental.

Segundo o Parecer n. 02/2015, do Conselho Municipal de Educação, a inclusão de professor específico de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental – anos iniciais, propõe a valorização e respeito do pluralismo no âmbito da diversidade, a compreensão da transcendência nas formas de superação da finitude humana e as explicações do significado da existência humana, apontadas pelas tradições religiosas e filosóficas, contribuindo para a formação básica e integral dos estudantes.

Dentre outras conquistas da política municipal de educação integral em curso, estão:

a) o processo participativo de reconstrução do currículo, coordenado por gestores da Secretaria Municipal de Educação e Gestores Escolares implantando o currículo integrado, que substituiu a forma de atendimento no contraturno, eliminando a fragmentação de disciplinas na abordagem dos mesmos conteúdos, a fim de superar o assistencialismo e garantir o direito de aprender;

b) garantia de professores do Ensino Fundamental - anos iniciais, com carga horária de 40 horas semanais trabalhando exclusivamente com uma turma de estudantes;

c) formação coletiva semanal de professores para estudos e planejamento (cumprindo 50% da hora-atividade na escola);

d) cardápio Regionalizado com oferta de três refeições diárias;

e) sala de Recursos Multifuncionais para o atendimento educacional especializado com professores efetivos;

f) adesão ao Programa Mais Educação e parceria com a Fundação Cultural e de Desporto na implementação deste;

g) atendimento Multiprofissional (psicóloga, fonoaudióloga e assistente social);

h) criação do Programa de Educação de Qualidade Socioeducativo que dispõe de monitores escolares para atuarem no turno intermediário com os estudantes;

i) construção de ginásio, reformas e adequação de salas, cozinha e refeitório.

Neste processo de implementação da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral, muitos são os desafios que nos inquietam e nos mobilizam à intervenção, entre eles, estão:

a) o financiamento da educação pública para a educação integral;

b) a formação inicial e o fortalecimento da formação continuada na perspectiva da educação integral e intercultural;

c) a renovação das estruturas físicas das escolas e outros espaços públicos;

d) a promoção da cultura da democracia participativa criando processos e instrumentos que compartilhem o poder, fazendo da comunidade escolar a protagonista da história;

e) a gestão pública intersetorial do território, que busca articular as políticas setoriais em torno de uma meta comum: garantir educação integral às crianças e adolescentes.

Enfim, a educação integral é uma possibilidade histórica para a transformação da educação reconstruindo outras formas de ser, de poder, de saber e de conviver ou na manutenção das lógicas vigentes que perpetuam a violação dos direitos humanos e da natureza.

Considerações parciais

A educação integral busca o pleno desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas – a integralidade. Um conceito antigo e recorrente às políticas públicas educacionais do país, que propõe transformações na educação escolar para responder as aspirações e necessidades de seu tempo histórico: o direito de aprender e desenvolver-se.

A ampliação da jornada escolar necessariamente, não qualifica sujeitos, tempos, espaços e aprendizagens. Deste modo, questionam-se currículos e condições à implantação desta “nova” educação que, apesar da previsão legal, depende fundamentalmente do envolvimento e comprometimento da comunidade escolar e de ações do poder público na concretização da proposta de educação integral.

A ressignificação dos currículos escolares é o cerne para desconstruir lógicas, concepções e valores estruturantes que regem e legitimam a educação colonizadora que não reconhece as diferenças, alargando desigualdades e extinguiu culturas.

Daí a contribuição do componente curricular Ensino Religioso, na problematização e instigações à produção e socialização de conhecimentos sobre a diversidade cultural religiosa, sem proselitismo, promovendo a liberdade religiosa, através do diálogo intercultural e do respeito às diversas manifestações culturais.

Referências

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARROYO, Miguel G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete, et al (orgs). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: Mec, Secadi, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 07 jul. 2014.

CAVALIERE, Anna Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, vol.23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias; AZIBEIRO, Nadir Esperança; COPPETE, Maria Conceição. Pesquisas interculturais: descolonizar o saber, o poder, o ser e o viver. In: OLIVEIRA, Lílian Blanck de; et al (Org.). **Culturas e diversidade religiosa na América Latina**. 2. ed. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Ensino Religioso: capacitação para um Novo Milênio**. Cadernos Pedagógicos. Curitiba, 2000.

GADOTTI, Moacir. **O projeto da escola cidadã como alternativa ao projeto neoliberal:** educar para e pela cidadania. CLACSO – Seminário Internacional – Buenos Aires, 27 y 28 de Outubro, 2000. Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais e Instituto Paulo Freire.

_____. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação em tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline; et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempo e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOMES, Nilma Lino. (Org) **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: MEC/SED, 2007.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos do CENPEC**, ano I, n. 2, 2006. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Dolores/Meus%20documentos/Downloads/168-256-1-SM.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: mai. 2013.

LEBER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; et al. **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLL, Jaqueline; et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempo e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio Revista Pedagógica**, ano XIII, n. 51, p. 08-63, ago. - out., 2009.

OLIVEIRA, Lilian B.; CECCHETTI, Elcio. Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para formação docente. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (orgs). **Direitos humanos na educação superior:** subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasília, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 14 jul. 2015.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do Desenvolvimento Humano dos Municípios.** Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em 12 jan. 2014.

RIO DO SUL. **Lei n. 4.894, de 28 de julho de 2009.** Dispõe sobre a criação de escolas modelo de jornada em tempo integral, na rede pública municipal de ensino de Rio do Sul – SC. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/prefeitura/sc/riodosul>. Acesso em: 14 ago. 2013.

_____. **Lei n. 5614, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Disponível em: <https://diariomunicipal.sc.gov.br/site/?q=n%C2%BA+5614+de+23+de+junho+de+2015.> Acesso em: 13 jul. 2015.

_____. AMAVI. Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí. **Localização e distâncias.** Disponível em: <http://amavi.org.br/loc.e.dis>. Acesso em 11 jul. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____ (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/ Ediciones Abya-Yala, 2009.

ZANCHETT, Carina Santin; LOSS, Adriana Salete. Educação integral em jornada ampliada: um olhar sobre o currículo. In: CORÁ, Élsio José; LOSS, Adriana Salete; BEGNINI, Sérgio (Orgs.). **Contribuições da UFFS para educação integral em jornada ampliada.** Chapecó, 2012.





Capítulo IV

ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Maria José Torres Holmes
Francisco Palheta*

Introdução

Para que as crenças e práticas religiosas fossem reconhecidas como parte da vida humana de muitas pessoas, e para que o Ensino Religioso (ER) recebesse o status de área do conhecimento foi indispensável a ação de inúmeros atores sociais que trabalhassem arduamente para o reconhecimento, respeito e valorização dos saberes e conhecimentos religiosos - sabemos que a conquista de direitos passa obrigatoriamente por sua justificação, credibilidade e fundamentação ética e científica.

Nestes 20 anos de existência do FONAPER, não poderíamos deixar de externar o nosso contentamento com as conquistas e lutas em prol do ER não confessional, que respeita a constitucionalidade do Estado Laico Brasileiro, garantindo espaço para todas as culturas e tradições religiosas existentes na sociedade, e conseqüentemente no contexto escolar. Demonstrando assim, dedicação e firmeza, motivadas por um ideal, por um sonho, por uma educação inclusiva de qualidade, onde “o cuidar e o educar” possam transformar o mundo através de culturas de paz, cujos valores favoreçam o diálogo, a partilha e a solidariedade.

Parece-nos utopia, mas, nada se torna impossível, diante de tantos conflitos existentes por aí afora. Basta que as mudanças comecem dentro de cada um de nós educadores. É como bem dizia Paulo Freire: “Uma nação se constrói com Educação”.

Esses valores juntos possam tecer uma teia de saberes, num investimento para as gerações presentes e futuras, reconhecendo a existência de relacionamentos humanos essenciais aos valores da vida, num processo de humanização da educação, através do “cuidar e do educar”. E que isso seja

uma constante, nos diversos ambientes e espaços educativos, dentre os quais, os agrupamentos familiares e a escola, possam juntos dialogar e ao mesmo tempo proporcionar ao educando um “encantamento” com a escola¹ e com as pessoas que fazem parte dela. É no espaço escolar que essas interações poderão se realizar através da diversidade de atividades e relações, “que possibilitam desvendar o desconhecido, dar significado aos fatos e às situações, superar barreiras, vencer preconceitos” (OLENIKI; DALDEGAN, 2004, p.15).

Nesta perspectiva concebemos o ER enquanto componente curricular, como um ensino que educa para a cidadania e os direitos humanos, construindo espaços de inclusão das diversidades no campo educacional brasileiro, ao tratar das diferenças culturais religiosas, integrado e articulado ao conjunto das áreas de conhecimentos e dos componentes que constituem os currículos da Educação Básica.

O ER integrado aos demais componentes curriculares da educação básica, estabelece diálogos entre valores humanos e culturais, no respeito à diversidade cultural religiosa do país, em uma perspectiva educacional fundamentada nas áreas das Ciências da Educação e da(s) Religião(ões), em perspectivas interculturais. Estruturado no currículo da Educação Básica, os saberes e conhecimentos religiosos, enquanto direitos à aprendizagem, constituem-se em saberes escolares específicos do ER.

Mesmo diante de suas fases históricas e suas respectivas concepções, o ER buscou contribuir com a educação brasileira, desde o Brasil Colonial até os dias atuais, sem perder de vista o currículo escolar, fortalecido com a mudança paradigmática efetivada com a criação do FONAPER e as mudanças na LDB de nº 9394/1996, através da alteração do art. 33, que originou a Lei n. 9475/1997², que preconiza o respeito à laicidade do Estado Brasileiro e à diversidade cultural religiosa.

Diante de tantas caminhadas, acentua-se cada vez mais a necessidade da efetivação do ER não confessional, do ponto de vista legal e educacional, fundamentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos eixos contidos nos PCNER³, nas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e quiçá na Base

1 A escola dos nossos sonhos. Um lugar acolhedor e prazeroso, onde todos se sintam atraídos pelas diversas dinâmicas de ensinar e aprender.

2 Esta provocou uma significativa mudança de paradigmas, viabilizando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil no contexto escolar, tendo em vista o estudo das diversas culturas e religiosidades, que até então não eram reconhecidas, sendo ignoradas pela comunidade escolar.

3 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, em que se apresentam os cinco eixos temáticos do ER, que organizam os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, respeitando à diversidade cultural religiosa existente no contexto escolar (FONAPER, 2009).

Nacional Comum Curricular que está sendo discutida e elaborada pelo Ministério da Educação, pactuado com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Neste sentido, trataremos de considerar alguns fatores que se apresentam imersos a discussão do ER na educação básica, permeada por expressões relacionadas ao pluralismo religioso da sociedade contemporânea. De forma sintética, objetiva e de inconclusa, dada a provisoriedade dos processos humanos, procuraremos apresentar esta área do conhecimento e componente curricular como um ponto de apoio na tarefa emergente de humanizar as relações na sociedade e nas diferentes instituições, sejam educacionais ou não.

Os fundamentos dos Direitos Humanos e o Ensino Religioso no contexto escolar

Resgatando um pouco da historicidade dos Direitos Humanos em suas grandes linhas percebemos as várias fases da história que merecem destaque. Apenas para mencionar que sua gênese pré-histórica remonta ao Código de Hammurabi do século XVIII a.C, o cilindro de Ciro na Babilônia, 539 a.C.

A construção histórica dos direitos da pessoa encontra seu correspondente nos inúmeros grupos e indivíduos, grande parte dos quais motivados pela prática da religiosidade não oficial e hierárquica que lutaram ainda no declínio da Idade Média e no início da era moderna. Vislumbrando uma inversão de perspectiva, que a partir de então se torna irreversível, principalmente pelas guerras religiosas, através das quais se vai afirmando o direito de resistência à opressão, no qual pressupõe um direito ainda mais substancial e originário, o direito do indivíduo a não ser oprimido, ou seja, a gozar de algumas liberdades, entre as quais, inclui-se a liberdade religiosa.

[...] Na relação entre Estado e cidadãos: passou-se da prioridade dos deveres dos súditos à prioridade dos direitos do cidadão, emergindo um modo diferente de encarar a relação política, não mais predominantemente do ângulo do soberano, e sim daquele do cidadão, em correspondência com a afirmação da teoria individualista da sociedade em contraposição à concepção organicista tradicional (BOBBIO, 2004, p.18).

Essa assertiva se concretiza nos movimentos e documentos como: a Carta Magna da Inglaterra, de 1225; a Carta de Madém, de 1222; as atas de Revolução Inglesa; a Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos Humanos, de 1776; a Declaração dos Direitos Humanos na Revolução Francesa, em 1789, e sua gradativa construção e reconstrução ao longo da história.

A construção dos Direitos Humanos não recebeu grande contribuição por um longo período até os acontecimentos da Revolução Russa e da Revolução Mexicana, já no século XIX, em pleno Estado Moderno, fatos que provocaram uma atenção especial à problemática por parte de filósofos, juristas e pesquisadores.

Após o trauma de duas grandes guerras, dentre outras violências paralelas e antecedentes, ocorreu o amplo desenvolvimento dos Direitos Humanos, constituindo-se como uma conquista histórica da humanidade. No ano 1948 são atendidos os anseios de um grande número de nações, sendo adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, agora sim codificados, firmados e paulatinamente transformados em direito positivo no interior da legislação de cada Estado e conquistando lugar de destaque na legislação dos sistemas internacionais. Como diria Bobbio (2004), estamos na “Era dos direitos”, em pleno processo de expansão.

Esta expansão continua concretizando-se em diversos lugares do mundo e do Brasil no qual estes direitos adquirem a compreensão de que são qualidades das pessoas, direitos intrínsecos que estão em nossas vidas somente pelo fato de existirmos. Como relata o artigo II da mesma declaração:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948, p. 01).

A temática do ER nas redes públicas de ensino como direito do educando e como obrigatoriedade de oferta por parte do Estado, está intrinsecamente ligada aos princípios democráticos e da paz, aos direitos civis e políticos de cada cidadão, bem como dos Direitos Humanos. O Brasil é um país que não possui uma religião oficial, mas esforça-se por garantir a todos os seus cidadãos a liberdade de professarem ou não um credo religioso como afirmado no Art. 5º, Inciso VI, da sua Constituição (1988): “a inviolabilidade de uma liberdade de consciência e crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e a proteção aos locais de culto e suas liturgias”.

No Art. 5º da Carta Magna brasileira, afirma-se que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Ao mesmo tempo, o processo de democratização do sistema internacional que é o caminho obrigatório para a

busca do ideal da “paz perpétua”, configura-se como o principal desejo das religiões, não pode avançar sem uma gradativa ampliação do reconhecimento e da proteção dos direitos do homem, acima de cada Estado. Como diria Bobbio (2004, p. 25):

Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

Os direitos do ser humano, à democracia e à paz compõem o tripé de valores indispensáveis na construção da história, bem como do movimento transformador contínuo, que a mesma precisa desenvolver, sob o risco de se tornar anacrônico. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos e os indivíduos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra e os diversos tipos de violência como alternativa na solução de conflitos, somente quando existirem cidadãos não mais apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo, sem barreiras e sem fronteiras geográficas, políticas, ideológicas, históricas, culturais e religiosas.

Segundo as orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

O que se espera, contudo, é a efetiva implantação no cotidiano escolar, de uma pedagogia da diversidade e do respeito às diferenças. [...] considerando-se as particularidades de sua socialização e vivências adversas em função do racismo e das discriminações (MEC/SECADI, 2006, p. 62).

Neste sentido é necessário não perder de vista a história do ER, como ponto de partida, para assegurá-lo como um elemento integrador da Educação, que leve em consideração a contribuição dos diversos povos que aqui habitavam, dos que aqui chegaram e dos descendentes que aqui permaneceram, que contribuíram e continuam contribuindo para a formação do povo brasileiro, sua história e cultura religiosa.

Percursos do Ensino Religioso nas instituições escolares

Ao final de Século XIX crescia o anseio por liberdade e junto a ele ampliavam-se as reivindicações em prol de mais educação e respeito à diversidade das culturas e povos. Dentre as diferenças a serem reconhecidas, respeitadas e

promovidas estava à diversidade religiosa, que devido aos processos monoculturais e etnocêntricos, reproduzia invisibilizações e tratamentos desiguais. A crescente presença e participação de pessoas com crenças e religiosidades historicamente invisibilizadas. O desejo humano de construir aportes favoráveis ao reconhecimento e a proteção da diversidade religiosa, contou com a contribuição das escolas de Ciências da Religião, de iniciativas de professores e pesquisadores de Ensino Religioso não confessional.

O estudo das religiões foi se desenvolvendo ao longo dos anos por um número significativo de pesquisadores organizados em escolas de diferentes perspectivas teóricas, como a fenomenológica que, em seu início, ocupava-se mais com ordenamento e classificação do caráter “evolucionista” das religiões, visando definir a origem, o estágio de desenvolvimento e as possibilidades de transformações futuras.

Tudo isso, apenas do ponto de vista das coisas aparentes, sobre o fenômeno religioso sem levar em consideração que a experiência religiosa é algo vivo e a ser vivido, dinâmico e plural, que não pode ser dissecado pela simples observação externa dos fenômenos. Concepção que será assumida pela fenomenologia em seu processo de amadurecimento, culminando na afirmação de que cabe a fenomenologia buscar a compreensão da essência do fenômeno religioso.

Trata-se agora de construir um novo saber sobre o fenômeno religioso, que busque a interação entre fenomenologia, historicismo e historiografia, sociologia, multiculturalismo, psicologia, antropologia, filosofia, educação e outras áreas. Para essa construção, vale salientar que jamais se pode perder de vista a diversidade física, cultural, étnica, social e religiosa existente no contexto sócio-escolar, provocando assim reflexões de mudanças, na convivência com as diferenças. É no convívio multi e intercultural que se dá a promoção de igualdade e de oportunidades para educandos/as. Esse entendimento, portanto, vai implicar no respeito, numa relação dialógica com os valores do outro.

Quando nos referimos ao ER, não podemos esquecer a sua linha do tempo, que se apresenta com uma história que acompanha todo o processo educativo do país, através de um percurso marcado na mesma época pelos fatos políticos, econômicos e sociais, desde a época da colonização até os dias atuais. De acordo com os PCNER, existem várias fases pelas quais passou o Ensino Religioso.

A **fase colonial** que teve seu início quando chegaram os primeiros educadores europeus, representado pelos jesuítas, que tinham como objetivo educar para a religião cristã católica, sem considerarem e reconhecerem a cultura dos povos que habitavam o território brasileiro, os indígenas que por sua

vez também apresentavam uma educação permeada pelo sagrado, no culto a natureza e respeito aos princípios educacionais centrados na coletividade.

Neste contexto, o ensino se constituiu em um ensino humanista-católico dando a entender que era um ensino da religião a serviço da Igreja Católica como evangelização e cristianização, “aula de religião”, chegando assim até ao **Brasil imperial**, através da Constituição de 1824, em nome da Santíssima Trindade (grifo nosso).

A **fase republicana**, focada na laicidade do Estado Brasileiro, na primeira Constituição da República Federativa do Brasil (1891), define em seu artigo 72, § 6º, que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos será leigo. A partir deste momento a educação passa a ter um caráter liberal, eliminando dessa forma o ER confessional das instituições escolares. Retornando às escolas públicas por volta de 1934, de forma oficial, com a mesma proposta de evangelizar e ou catequizar, pois era oferecido de acordo com a confissão religiosa de cada estudante, como opção da família. Oliveira, *et al* (2007, p.49) afirmam que:

O percurso do Ensino Religioso no espaço da escola tem uma história longa e certamente muito acidentada, que perpassa inúmeros debates institucionais e legais tanto para a construção da legislação quanto para a aplicação do que foi decidido. Cada palavra dos decretos e leis sempre esteve envolvida pela disputa entre Estado e instituições religiosas.

Nessa caminhada, marcada por conflitos, mas, sobretudo por conquistas, o ER sempre esteve em evidência, centrado nas instituições escolares, com uma prática prosélita e ecumênica de acordo com os decretos e leis de cada época, respaldado também pela legislação de ensino, Lei n. 4024/61 que concebia o ER na perspectiva do *Reeligere* = Re-escolher, com a finalidade de fazer seguidores, objetivando catequizar e ou doutrinar, centrado em uma verdade (evangelização), o “saber em si”.⁴

A Lei n. 5692/71, apresentava a concepção *Religare* = Religar, cujo foco e objetivos era tornar as pessoas mais religiosas e estimular os educandos à religiosidade e ao trabalho pastoral. Seus conteúdos eram a vivência religiosa, valores morais e éticos que representavam o “saber em relação”.⁵

A partir de 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, surge uma proposta inovadora de “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil”, estabelecendo o ER no contexto escolar, perdurando até o presente momento, fundamentado na laicidade do Estado Brasileiro. Com isso, surgiu

4 É o saber que significava o olhar acerca de algo, alguém, algum lugar, etc.

5 É o saber a partir das múltiplas relações sociais, políticas, econômicas, ideológicas, etc.

a fase da legalização do ER, como disciplina regular do conjunto curricular através da LDB de nº 9394/96, com o enfoque no “saber de si”.⁶

Neste contexto, nasce o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) em 1995, e juntamente com ele surgia um ER laico, reconhecido e incluído no currículo das escolas públicas, bem como em algumas instituições particulares do Brasil, como parte “integrante da formação básica do cidadão”. Isto se deve a inquietação de uma parcela de educadores favoráveis às mudanças socioculturais e educacionais, pois se sentiam excluídos do processo educacional, lutando pelo direito de ter acesso aos conhecimentos religiosos da diversidade religiosa no ER, como componente curricular, tratado de forma equânime entre as demais áreas de conhecimento.

Seu *status* de área de conhecimento na educação básica⁷ é reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e sua proposta pedagógica fundamenta-se no estudo dos conhecimentos relacionados ao fenômeno religioso, objeto das diretrizes estabelecidas pelo FONAPER, em 1997. Conforme cada tradição e cultura religiosa, esse fenômeno se apresenta através de gestos, ritos e rituais, símbolos e vestes, entre outros, perpassando as diversas dimensões do ser humano, não só nos aspectos histórico, antropológico, sociológico, mas, sociocultural. Integrado ao Projeto Político Pedagógico da escola, contribui com a formação cidadã, através da abertura para o novo, cultivando o respeito às diferenças, exercitando o diálogo como princípio da alteridade, na construção de mundos melhores, para culturas de paz.

O Ensino Religioso na proposta pedagógica da escola

O ser humano é um ser de buscas, vive significando ou procurando sentido para si mesmo e sua existência. Elabora respostas e soluções para os problemas e dilemas existenciais. Por isso, sempre questionou a sua origem e a sua presença no mundo: De onde vim? Para onde vou? Porque vivo? As inúmeras respostas e sentidos a estas questões expressam que cada ser humano é único no seio da diversidade existente no planeta, e que cada cultura produziu referenciais que sustentam e justificam diferentes formas de ser e viver, dignas de reconhecimento.

Oliveira et al (2007, p.33), afirmam que: “Para contribuir nesse contexto, é fundamental entender a natureza do ser humano com o qual se pretende interagir e considerar a necessidade de buscar respostas e explicações que gerem conforto e bem estar”. Este mesmo ser humano, tem a liberdade de fazer suas escolhas, tem o direito de ir e vir, de se relacionar com o sagrado na

⁶ É o saber que se dá a partir das perguntas existenciais (fenômeno religioso) (FONAPER, 2000).

⁷ Cf. CNE/CEB Resolução 02/1998 e CNE/CEB Resolução 04/2010.

busca de exteriorizar a sua religiosidade e sua fé. Diante desse emaranhado de questionamentos, procuramos encontrar essas respostas na busca do sentido da vida para além da morte, ou seja: Ressurreição, Reencarnação, Ancestralidade, Transmigração e o Nada. Com isso, surge então a construção do conhecimento religioso, que conforme o FONAPER (2000, p. 24, módulo 3),

A religião, a política e a ideologia se apresentam como estruturantes da concepção de mundo. Em algumas pessoas, a concepção de mundo, se apresenta com muita rigidez e inflexibilidade, noutra, mais aberta, e sem critérios de julgamento. Em determinados momentos, a religião aparece como determinante da estrutura da concepção do mundo; noutros aparece a ideologia, a política ou a tradição e o contexto sociocultural.

Essa construção do conhecimento pode ser um processo lento, porém eficaz, pois quando aprendemos com segurança, mesmo considerando a provisoriade dos conhecimentos, temos então uma aprendizagem significativa, pois no contexto do ER essa construção tem de acontecer numa interação dialógica entre o educador e o educando, em que juntos procuram entender “as concepções de mundo”, onde encontram ou constroem suas respostas relativas ao sentido da vida. Diante de tantas mudanças na sociedade percebemos a existência de novos movimentos, a partir do surgimento das diversas denominações religiosas. Nesta ótica, Oliveira et al (2007, p. 36), afirmam que:

O ser humano passa a ser visto como parte de uma totalidade, co-responsável pela vida como um todo. Não se percebe como ser destacado e privilegiado, mas sim comprometido e integrado com os elementos que compõem a estrutura mais fina de uma cultura, defrontando-se com a diversidade de manifestações do fenômeno religioso, entre outras.

A religiosidade transporta o ser humano para uma atitude dinâmica de busca e realização do sentido pleno para sua existência, numa abertura à transcendência, ao sagrado, ao divino, ao espiritual. Temos assim uma representação do fenômeno religioso em que se busca a sintonia de tudo que está relacionado à cultura e a religião. Esta relação de busca remete o ser humano ao relacionamento com o outro, e com tudo que o rodeia. É uma necessidade básica de aproximação com seus pares e com tudo que está em sua volta. Oliveira et al (2007, p. 36), afirmam ainda que:

Assim o ER, na atualidade da educação brasileira, manifesta-se como um dos lugares e espaços em que se destacam e discutem posições sobre o sentido da vida, do ser humano, na perspectiva da liberdade do ensino, como forma de construção da liberdade humana.

Este componente curricular está caminhando para uma maior integração entre os demais componentes, numa permanente procura de se situar no âmbito da educação formal com seus objetivos, suas diretrizes curriculares, destacando-se no Projeto Pedagógico Escolar, pois de acordo com Campos (2010 p. 52-53): “O diferencial do projeto pedagógico da escola se verifica no desenho curricular e no suporte de acompanhamento dos alunos para garantir o ensino e a aprendizagem. [...] É uma carta de intenções em que se define a função social da escola” .

Diante do exposto, percebemos que o ER está inserido neste “desenho curricular” assim como os outros componentes, no tempo e no espaço, objetivando uma formação cidadã. Percebe-se então a relevância deste componente curricular integrar-se à proposta pedagógica da escola, considerando os fundamentos de uma educação cidadã, expressos no Parecer CNE/CEB n. 7/2010, nas ideias do educar e do cuidar:

A exigência – o rigor no educar e cuidar – é a chave para a conquista e recuperação dos níveis de qualidade educativa de que as crianças e os jovens necessitam para continuar a estudar em etapas e níveis superiores, para integrar-se no mundo do trabalho em seu direito inalienável de alcançar o lugar de cidadãos responsáveis, formados nos valores democráticos e na cultura do esforço e da solidariedade (BRASIL, 2010, p. 44).

A escola por sua vez, “deve propiciar” aos educandos o desenvolvimento de capacidades para uma aprendizagem permanente e significativa, incentivando e mostrando o valor da educação enquanto possibilidade de empoderamento, autonomia e co-responsabilização na vida pessoal, coletiva e profissional. Tem de promover e estimular a aprendizagem de ensinamentos para a formação da cidadania, cujos valores devem ser vivenciados, tais como o diálogo, solidariedade, partilha/cooperação, responsabilidade, respeito às diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero e sexual, os quais possam eliminar as diversas formas de discriminação e preconceito, tendo como princípio fundamental a alteridade, o reconhecimento do outro.

Oleniki e Daldegan (2004, p. 11) afirmam que “é possível proporcionar a experiência da alteridade, a análise e reflexão sobre o papel das tradições religiosas e suas manifestações socioculturais, a ruptura do fechamento em si para abrir-se ao reconhecimento do outro e seu valor inalienável”. Essa deve ser uma prática vivenciada pelo professor de ER, enquanto facilitador da aprendizagem, não basta somente ensinar, mas, avaliar se os educandos estão aprendendo e que sentidos dão a esta aprendizagem. Para a continuidade da efetivação deste componente curricular nas escolas, Oleniki e Daldegan (2004, p. 11) recordam:

Para que essa experiência de abertura e alteridade se concretize, muitas mudanças ainda precisam ser realizadas, seja por parte dos professores em ocupar o novo papel, bem como as instituições educacionais (públicas/confessionais) que precisam oferecer um espaço para que essa proposta possa desenvolver-se e mostrar para a sociedade o valor do Ensino Religioso como área que contribui expressivamente para a construção da paz, efetivação e sensibilidade aos direitos de cada cidadão.

Vale ressaltar que o exercício da cidadania tem de ser vivenciado nos distintos espaços de convivência, dentre eles a escola, transpondo seus muros como forma de promoção e construção do saber e assim complementar a formação do educando. O Ensino Religioso não confessional só se efetivará na escola quando esta reconhecê-lo e efetivá-lo em seu currículo, fazendo parte da construção de sua proposta pedagógica, associado a outros fatores, como a formação inicial e continuada de professores. Junqueira (2002, p. 22) afirma que “como componente curricular é necessário considerar esta estruturação e suas diretrizes, visando responder às necessidades do novo cidadão”.

A legalidade do Ensino Religioso na educação pública

A formação integral do cidadão constitui a meta principal da Educação. Isso não depende só da escola, mas de outras instituições, tais como: agrupamentos familiares, religião, Estado e a sociedade em geral. À educação escolarizada e não escolarizada, cabe dar continuidade e profundidade a esta formação. Tais instituições, no que diz respeito aos seus princípios, precisam estar em sintonia para completar, ampliar e dar continuidade a formação da pessoa que se pretende formar, para que haja o reconhecimento do outro, enquanto ser humano, e que esse espaço das relações humanas não reproduza exclusões e violências de diferentes características.

A Constituição Federal, assegura a inclusão do ER nas escolas públicas brasileiras, quando afirma que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

O artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, alterado pela Lei n. 9475/97, afirma que:

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

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

§ 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidades civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. (Grifos nossos)

O reconhecimento da legalidade do ER no campo pedagógico-educacional brasileiro tem se ampliado com a publicação de Resoluções e Pareceres. Assim temos:

A Resolução CNE/CEB n. 2, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino, que inclui o ER nas redes públicas de ensino, no ensino fundamental. Sua intencionalidade é respeitar os princípios da laicidade do Estado, a pluralidade da escola e a diversidade cultural religiosa existente nos contextos escolares.

A Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, em seu Art. 1º, afirma que:

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, à permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

A legislação do Ensino Religioso na Educação Básica é um dos fundamentos que orienta e legitima a presença deste componente curricular nas escolas públicas brasileiras, aspecto que oferece sustentação para o exercício da cidadania, dos direitos humanos e à aprendizagem. “O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais [...]” (PARECER de n. 7/2010, p. 22).

Observamos que essas afirmações estão de acordo com os PCNER e demais documentos e produções recentes do FONAPER, em que se ressalta: a construção de culturas de paz, respeito ao outro e as relações socioambientais, direito à vida do/no Planeta, eliminação das diversas formas de preconceitos e intolerâncias, educação intercultural, direitos humanos e à aprendizagem, laicidade do Estado, diversidade e liberdade religiosa, pessoas sem religião e outras temáticas que integram currículo da escola na atualidade.

O currículo do Ensino Religioso não confessional na Educação Básica

Paralelamente às transformações socioculturais ocorridas a partir dos anos de 1980 e 1990, a educação também passou por processos de ressignificação e reconfiguração pedagógica, provocando mudanças epistêmicas também no Ensino Religioso, historicamente destinado a atender interesses exteriores à escola pública.

Deste contexto decorre o surgimento do FONAPER, o qual tem proposto fundamentos para repensar o currículo do componente curricular Ensino Religioso. De acordo com Junqueira (2002, p. 74) “O Fonaper, consciente de sua ação de assumir o Ensino Religioso como parte integrante da escola e não mais um problema de Igrejas, organizou, ainda em 1998 e em 1999, dois Seminários de Capacitação Docente, a fim de discutir as áreas do currículo de formação”.

Nos últimos anos, o FONAPER tem logrado esforços com discussões que consideram prioritariamente o contexto da educação básica, os saberes e conhecimentos da diversidade cultural religiosa e dos Direitos Humanos na perspectiva da escola, articulando-se no conjunto das demais áreas de conhecimento e componentes curriculares, em especial das ciências humanas e da educação.

Sacristán (2008, p. 18) assevera que:

Se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela.

O referido autor compreende que a construção do conhecimento acontece na escola de forma democrática e respeitosa, tendo a multiculturalidade e a diversidade como elementos essenciais, no processo de

ensino e aprendizagem. É importante refletir, analisar e discutir aonde se quer chegar, considerando a construção de um currículo que englobe uma proposta de inclusão.

Os aportes legais e epistemológicos surgidos a partir das décadas de 1980 e 1990 consolidam o lugar deste componente curricular no campo educacional brasileiro. De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 7/2010, “a educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam” (p. 10). Esse mesmo Parecer complementa afirmando que: “A educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (Idem, 2010, p. 10). Ao tratar da cultura da vida, o referido documento explicita que:

Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social-pobres, mulheres, afro descendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade - todos que compõem a diversidade que e a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 10).

Freire (2006, p.30) tem reiterado em vários de seus escritos e discursos que: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Essa deve ser a prática de todo educador e o princípio que o orienta. No ER esta perspectiva não é diferente. No entanto, é preciso considerar o conhecimento elaborado pelas culturas e tradições religiosas, aspectos apresentados nos PCNER (2009), em cinco eixos, a saber: Culturas e Tradições Religiosas; Textos Sagrados Orais e Escritos, Ritos, Teologias e Ethos, nos quais se fundamentam e organizam os conteúdos.

Nesta perspectiva, Sacristán (2008, p. 89) enfatiza que:

As aprendizagens que os alunos realizam em ambientes escolares não acontecem no vazio, mas estão institucionalmente condicionadas pelas funções que a escola, como instituição, deve cumprir como os indivíduos que a frequentam. É a aprendizagem possível dentro dessa cultura escolar peculiar definida pelo currículo pelas condições que definem a instituição-teatro no qual se desenvolve a ação. Isso tem uma série de consequências importantes, e a mais decisiva de se ressaltar no momento é que a qualidade da educação fica definida pelas características da aprendizagem pedagógica.

Com base em inúmeras Diretrizes e Pareceres torna-se urgente a discussão relacionada ao currículo para substanciar a proposta do ER das escolas

públicas, no contexto das mudanças curriculares e no âmbito da Educação Básica. Alentador e motivador é saber que nas discussões da Base Nacional Comum Curricular, o ER está sendo contemplado e reconhecido por se propor abordar os conhecimentos dos fenômenos religiosos, na perspectiva da diversidade cultural religiosa e dos Direitos Humanos.

Considerações finais

O desenvolvimento deste trabalho proporcionou momentos prazerosos ao recordar e relacionar teorias e práticas, ações e reflexões, paralelamente aos desafios, às angústias, frustrações, dores, sobretudo as alegrias, esperanças e desafios no esforço contínuo de sermos profissionais da educação que trabalham com o ER nos níveis fundamental e médio.

Uma das questões que estão no cerne do debate do currículo do ER é: Quais seriam os elementos comuns para o Ensino Religioso em âmbito nacional, para que, com base nestes, os diversos sistemas de ensino e cada unidade escolar, possam construir as suas Propostas Pedagógicas, e os Conselhos de Educação possam normatizar sobre a base comum e as diversidades regionais?

De acordo com a legislação educacional, o professor só poderá assumir a responsabilidade de uma cadeira acadêmica se for graduado na área específica. Por que isso não acontece com o ER? Por que as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas do país não cumprem com o que preconiza a legislação referente a formação docente? Será que as escolas estão preparadas ou preocupadas com as questões relacionadas à diversidade religiosa ao próprio ER, as quais muitas vezes são motivo de preconceitos, discriminações e até violências? (HOLMES, 2010).

Existem muitos elementos comuns e unificadores, ao mesmo tempo outros que são dispare e até antagônicos. Todavia muitos avanços se concretizaram através da legalidade do ER no âmbito educacional do ponto de vista pedagógico, entretanto este componente curricular ainda continua sendo mal interpretado e polemizado de um modo geral pelos segmentos da sociedade.

Observamos, ainda, a falta de um encaminhamento mais claro e objetivo na legislação educacional, que poderia ser superada com a definição de Parâmetros Curriculares Nacionais para o ER, bem como Diretrizes para a formação de seus professores, pois as inúmeras dificuldades que atingem esses profissionais em termos de condições de trabalho, tem se repetido ano após ano, inviabilizando sua efetiva integração no currículo das escolas públicas brasileiras.

O ER não confessional no contexto escolar dá o caráter de laicidade que legitima a sua oferta nas escolas públicas do Brasil. Oferece a possibilidade

de uma educação multicultural, que reconhece e respeita a diversidade na medida em que considera o conjunto de conhecimentos da diversidade religiosa enquanto elementos de aprendizagem. Na construção de um currículo que vem superando as barreiras e ao mesmo tempo fortalecendo os debates desde a década de 1980 até os dias atuais, destacamos os Seminários, Congressos e Simpósios promovidos pelo FONAPER e outras entidades afins, e principalmente o empenho de centenas de professores e pesquisadores desta área.

Referências

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

_____. **Resolução CEB/CNE n. 2/98**. Institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

_____. Lei n. 12.288/2010. **Estatuto da igualdade racial**. Brasília: Secretaria de Políticas da Igualdade Racial – SEPIR, 2010.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, SECAD, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. **Lei n. 9475**, de 22 de julho de 1997. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de jul. 1997.

_____. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 4/2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 7/2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

_____. **Parecer CNE/CEB n.7/2010**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção pedagogia e educação).

HOLMES, Maria José Torres. **Ensino Religioso: problemas e desafios.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2010.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Religioso.** São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

_____. **Ensino Religioso** - capacitação para um novo milênio: ensino religioso e o conhecimento religioso. Caderno n. 3/ 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (Coleção Leitura).

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil.** Petrópolis: Vozes 2002.

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

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; et al. **Ensino Religioso no ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

ONU. **Declaração para eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação com base em religião e crença.** Resolução 36/55 da Assembleia Geral da ONU, 1981.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.





Capítulo V

ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para o trabalho pedagógico

*Iolanda Rodrigues da Costa
Maria de Lourdes Santos Melo
Rosilene Pacheco Quaresma*

Iniciando as discussões

Apresentar possíveis abordagens à organização do trabalho pedagógico na pré-escola constitui-se tarefa desafiadora, considerando o trabalho com a formação de professores, nossos estudos e trajetórias de luta junto à educação infantil e ao Ensino Religioso (ER), que apontam a pouca produção que interligue os dois saberes; isso tanto nos instiga como nos traz a possibilidade de diálogo com outros tantos parceiros que, como nós, buscam a contribuição de melhoria no cenário educacional brasileiro.

Este artigo tem como objetivo apresentar contribuições para a organização do trabalho pedagógico no âmbito da Pré-escola na área de ER, na perspectiva da formação para a cidadania. O texto aponta sugestões para a organização didática do ER na Educação Infantil, tendo em vista a articulação entre os objetivos gerais da Educação Infantil e os objetivos do ER propostos pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), destacando a necessidade de incorporação da temática da diversidade cultural religiosa da sociedade nos Projetos Político-pedagógicos dos Cursos de Pedagogia/Normal Superior.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil requer primeiramente uma percepção da criança enquanto ser humano que constrói sua identidade na relação com o outro, vivenciando experiências concretas no ambiente sociocultural, pois o que nos torna humanos é o envolvimento e participação na vida social e cultura, ou seja, o processo de hominização depende da educação e da cultura.

De acordo com Cortella (2011, p. 37):

Nós humanos somos um produto cultural; não há humano fora da cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos, etc.) e historicamente determinados (com condições e concepções da época na qual vivemos).

A construção da identidade humana varia de acordo com o ambiente social em que vivemos e a criança não foge a essa regra. Ao longo da história, observamos diferentes concepções acerca da infância, tendo como consequência, diferentes expectativas sobre a criança, essas percepções, por sua vez, se desdobram em diferentes formas de educação e inserção na vida social.

Inicialmente é importante dizer que o termo “Infância” vem do latim *infantia* (in= negativo + fari = falar), ou seja, em sua origem, a palavra “infância” significa “não falar”. Já o termo “criança” vem também do latim *creare*, que significa “produzir, crescer”.

Na antiguidade, os sons e gestos produzidos pela criança em sua forma específica de se comunicar, como o choro e o sorriso não eram considerados expressões de sua identidade enquanto ser humano que sente, se incomoda, tem necessidades, deseja algo, enfim, alguém que interage com o mundo de um modo peculiar. Assim, a “fala” da criança não contava, não era reconhecida como um processo de interação. Na educação grega, período clássico, a criança era vista como um selvagem que tinha que ser dominado pela razão (WEINMANN, 2014).

Durante a Idade Média, a criança fora concebida como um ser irracional, cuja ausência de razão era considerada uma evidencia da natureza pecadora do homem. Até esse período, ela não era considerada como um ser humano digno de atenção, de reconhecimento e valorização na sua singularidade, que necessitava de uma educação adequada às suas características de desenvolvimento. O que importava para a sociedade medieval era que as crianças crescessem rápido, para participar do trabalho e das atividades sociais dos adultos. E assim constituía-se o seu aprendizado e desenvolvimento (OLIVEIRA, 2002).

No século XVI a infância ainda era vista como preparação para fase adulta, os infantes eram tratados como adultos em miniatura. As crianças participavam das festas, brincadeiras, jogos, danças e outras manifestações sociais juntamente com os adultos (ÁRIES, 1981).

Por volta do século XVII, em função das transformações econômicas e sociais decorrentes da Revolução Industrial e do aparecimento da burguesia, houve transformações na sociedade e, com ela, um outro olhar sobre a criança, que passa a ser o centro das atenções da família e alvo de preocupações para com a sua educação. Esse cuidado, porém, fica restrito às famílias pertencentes à nobreza e à burguesia; entre os pobres continuou prevalecendo o modelo

medieval de educação, onde as crianças eram “pequenos adultos” que deviam aprender a trabalhar para serem úteis à sociedade.

Muniz (1999) destaca as contribuições de Rousseau na quebra de antigos paradigmas e a percepção de novos olhares sobre educação de crianças e do lugar destas na sociedade da época.

A compreensão da criança como um ser humano dotado de características e potencialidades próprias, com uma identidade que se constrói ao longo do tempo, a partir de sua inserção no ambiente sociocultural é uma conquista do século XX. Essa concepção surge no bojo das transformações socioeconômicas e científicas do século passado, aparecendo em inúmeros estudos e pesquisas sobre a criança, no sentido de compreendê-la em suas múltiplas dimensões, dando-lhe um significado social, como aponta Kramer (1993, p.79)

Conceber a criança como o ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas [...].

A concepção de criança construída historicamente, tem se modificado ao passar dos anos pela necessidade da própria sociedade, retratada na luta das mulheres, na organização dos movimentos sociais e em nosso país, pelas contribuições também das legislações, quer pela Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação infantil no âmbito dos direitos e garantias fundamentais; quer pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96.

A inclusão da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica na LDB n. 9394/96 trouxe novos compromissos para o Estado em relação à criança brasileira, cujo atendimento passou do campo da Assistência Social para o campo Educacional. Com isso, integrou-se a um conjunto de políticas públicas educacionais voltadas para a oferta da educação com qualidade, onde as crianças passaram a ser tratadas como cidadãs de direitos.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação apresentou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998, objetivando orientar os educadores para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, que contribuíssem para a construção da identidade da criança, enquanto sujeito de seu processo educativo onde as dimensões do Cuidar e Educar são elementos indissociáveis e fundamentais para o atendimento de qualidade.

O Referencial baseia-se em princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam a educação nacional, referendados pelo Parecer CNE/CEB n. 20/2009, nos quais se destacam aspectos importantes na formação do indivíduo como:

cidadania, solidariedade, sensibilidade, criatividade, autonomia, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diversidades.

Na contemporaneidade estudos sociológicos também tem colaborado para a redescoberta da infância e definição de seu papel na sociedade. A sociologia da infância defende que “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto; e a infância é uma forma estrutural ou parte da sociedade” (CORSÁRIO, 2011, p. 16). Para o referido autor:

As crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural, sendo também afetadas pela sociedade e cultura que integram. Essas sociedades foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (p. 32).

Essa concepção está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12), quando define a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

As propostas pedagógicas que estão sendo construídas e implementadas nas Unidades de Educação Infantil, precisam levar em conta esses novos paradigmas da infância, de modo a garantir à criança um tratamento digno e adequado às suas características e necessidades formativas.

No campo religioso, no que se refere à construção de sua identidade, as crianças desde muito cedo estão envolvidas nas diversas práticas religiosas de seu grupo familiar, da sua comunidade, onde vivenciam ou não experiências concretas que se incorporam à sua rotina, não havendo distinção entre “sagrado” e “profano”. Para elas, brincar e rezar, por exemplo, fazem parte de um mesmo movimento de inserção cultural, de construção de significados, identidade e singularidades, como membro de uma determinada comunidade.

Para entender a natureza da relação das crianças com a religião, faz-se necessário conhecer as experiências religiosas que elas vivenciam em seu universo sociocultural. Estudos desenvolvidos por Pires (s/d) sobre o que pensam as crianças acerca de religião¹ mostram que no caso das crianças pequenas, “não existe um reino separado da vida cotidiana que se definiria como “religioso” em contraponto com o “profano” ou “ordinário”, ou seja, a religião não possui

1 Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppgcr/arquivos/produções/produção 6.pdf>.

um lugar especial no conjunto das práticas cotidianas infantis. Mesmo assim, as experiências religiosas vivenciadas por elas em seu ambiente cultural exercem influência sobre a sua identidade, sobre o modo como interagem no mundo.

Deste modo, não basta apenas destinar às crianças os cuidados necessários para a sua segurança, higiene e alimentação, conforme se verificava no modelo assistencial destinado anteriormente ao seu atendimento. É preciso educá-las em suas múltiplas dimensões, trazendo a discussão da diversidade religiosa como componente de um currículo que colabora na construção da cidadania dos pequenos.

Diversidade religiosa e cidadania no currículo da educação infantil

O respeito à diversidade religiosa faz parte do conjunto de saberes e práticas que devem compor a formação para a cidadania, uma vez que vivemos em uma sociedade multicultural, onde convivem pessoas de diferentes matrizes religiosas, incluindo aqueles que não possuem nenhuma religião ou credo. Essa riqueza sociocultural deve fazer parte do currículo escolar em qualquer nível/modalidade de ensino.

A cidadania pressupõe a vivência de direitos e deveres no ambiente social, tendo em vista que nada está isolado no universo, tudo está interconectado, interdependente. Portanto, ser cidadão é conviver e aprender com as diferenças, desenvolvendo a alteridade na relação com o outro, como diz Fleuri (2001, p. 49):

Os indivíduos interiorizam na vida cotidiana formas e conteúdos culturais muito diferentes, ou mesmo antagônicos entre si.[...] O foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação fundamental da educação passa a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos.

Nesse contexto, a escola é desafiada a repensar o seu currículo, no sentido de considerar a diversidade de saberes e experiências vivenciadas pelos alunos no ambiente sociocultural, enquanto elementos de construção de suas identidades como sujeitos históricos.

Ao incluir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade em toda a sua diversidade, valorizando e promovendo o respeito às diferentes expressões humanas, a escola promove a cidadania dentro e fora de seu ambiente, pois, segundo Freire (1975, p. 71):

Não é possível o respeito aos educandos, à sua dignidade, a formação do seu ser, à sua identidade fazendo-se, se não levarmos em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não reconhecemos a importância de conhecimentos e de experiências com que eles chegam à escola.

É necessário educarmos o olhar no sentido de incluir a diversidade como elemento integrado à nossa existência, que ajuda a nos tornarmos cada vez mais humanos, num processo permanente de construção de sentidos.

Em uma perspectiva progressista de educação faz-se necessária a construção de um currículo norteado por uma abordagem intercultural, tornando o espaço escolar um ambiente de acolhimento e compreensão do outro na sua singularidade e beleza, capaz de promover a humanização do ser humano, ampliando sua capacidade de compreender o mundo de modo complexo, interligado e interdependente. Para Fleuri (2001, p. 53),

A educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes. Não simplesmente entre culturas entendidas de modo abstrato. Valoriza-se prioritariamente os sujeitos que são os criadores e sustentadores das culturas. [...] Nesse sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos.

A construção de uma educação fundada nos pressupostos da interculturalidade toma como base a questão da diversidade como uma característica inerente à dinâmica social e um direito humano fundamental, onde o respeito às diferenças compõe as questões relacionadas à conquista da cidadania.

Nesse contexto, verifica-se desde a década de 1980 o (re)surgimento de vários movimentos sociais em favor da democratização da sociedade e do exercício da cidadania para todos, impulsionando uma série de reformas educacionais voltadas para a valorização e inclusão da diversidade nas políticas públicas do país.

A ampliação de direitos e a inclusão de minorias historicamente excluídas das políticas públicas instituem-se também, através de um conjunto de legislações tais como a Lei n. 8.069/90, Lei n. 10.639/03; Lei n. 11.645/08; bem como pela incorporação na LDB n. 9394/96 de artigos específicos para tratar da Educação Especial, da Educação Indígena e da incorporação da pluralidade cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outras, trazendo grandes contribuições às discussões com base nos preceitos legais.

No que se refere ao respeito à diversidade religiosa, as conquistas se refletem na aprovação da Lei n. 9.475/97, modificando o artigo 33 da LDB n. 9394/96 que trata da oferta do componente curricular de ER. A nova redação determina que:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997).

Com o novo texto, o ER rompe com a abordagem catequética que marcou historicamente essa disciplina no currículo escolar e contribui de forma significativa para a formação cidadã (OLIVEIRA, 2007). Ao assegurar o *respeito à diversidade religiosa* do Brasil e *proibir quaisquer formas de proselitismo*, a legislação confere à disciplina o seu caráter laico, impedindo que esta formação se confunda com a catequese veiculada pelas instituições religiosas. Fica claro aqui, o papel da escola em relação ao conhecimento religioso: garantir o acesso a esses diferentes saberes e práticas e promover o respeito à diversidade religiosa da sociedade.

No que se refere ao currículo, mesmo sendo o ER uma área de conhecimento importante para a formação do educando, até hoje o Ministério da Educação não definiu suas diretrizes curriculares. Apesar disso, os educadores que se preocupam com o desenvolvimento de uma prática pedagógica democrática, pluralista, voltada para a cidadania, têm encontrado subsídios teórico-metodológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), proposto pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) (HOLANDA, 2010). Tal proposta tem como pano de fundo uma abordagem intercultural, ao indicar objetivos e práticas pedagógicas norteadas pelo diálogo respeitoso em torno da diversidade religiosa da sociedade.

Os referidos parâmetros focalizam-se no âmbito do Ensino Fundamental, pela restrição legal da obrigatoriedade da oferta da disciplina a esse nível de ensino. No entanto, é preciso que questões referentes à formação para a cidadania no âmbito religioso permeiem o currículo em qualquer nível/modalidade de ensino, uma vez que esta se constitui em um dos temas transversais importantes, afinal, como defende Cordeiro (2010), o ER deve perpassar toda a Educação Básica, não se atendo somente ao Ensino Fundamental.

Diversidade religiosa na educação infantil: contribuições à organização do trabalho pedagógico na pré-escola

No âmbito da Educação Infantil, a discussão em torno da diversidade religiosa ainda é bastante incipiente ou até mesmo inexistente em alguns casos, o que nos motivou a apresentar aqui algumas sugestões para a organização do trabalho pedagógico dos professores que atuam nessa etapa de ensino.

As sugestões foram elaboradas a partir da seleção de alguns objetivos gerais da Educação Infantil, estabelecidos em seu Referencial Curricular, e outros do ER proposto pelo FONAPER. Com base nessa articulação, propomos objetivos específicos a serem alcançados no âmbito da Educação Infantil, pré-escolar, conforme pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1: objetivos da educação infantil e do ER na pré-escola

Objetivos da Educação Infantil (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil)	Objetivos do ER (Referencial Curricular Nacional para o Ensino Religioso)	Objetivos do ER na Pré-escola (Sugestão)
Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.	Possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável	(Re) conhecer diferentes manifestações culturais religiosas, demonstrando atitudes de respeito frente a elas.
Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.	Refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano	Oportunizar estudos e reflexões acerca das relações humanas, do respeito às diferenças e à diversidade religiosa.
Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido.	Promover o diálogo como um dos elementos construtores da cidadania, da reverência e da alteridade.	Ampliar a capacidade e as possibilidades de interação e comunicação por meio de diferentes linguagens, na perspectiva de aprender a conviver com as diferenças.

Fonte: MEC - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010 e FONAPER - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER, 2009). Elaborado pelas autoras.

Ao considerar os objetivos do ER para o Pré-escolar na organização didática das atividades, o professor tem de trabalhar a partir dos eixos orientadores do Referencial Curricular para a Educação Infantil, quais sejam: Formação pessoal e social da criança; Comunicação oral e escrita e Relações com o meio natural e cultural. Essa integração facilitará o trabalho didático e a interação do ER com os temas abordados.

Desse modo, para dar maior significado às abordagens curriculares ligadas aos conhecimentos da diversidade religiosa, torna-se fundamental que o professor apresente tais saberes vinculados: à linguagem oral e escrita, ao movimento, à música, às brincadeiras, às artes visuais, dentre outras possibilidades.

Embasados nestes saberes é possível construir propostas pedagógicas que atendam à necessidade de educar para a diversidade religiosa nessa etapa de ensino, ampliando experiências curriculares da criança de forma integral, contribuindo para a construção de sua identidade pessoal e social. Dessa forma, apresentamos no quadro 2, algumas possibilidades de organização didática do ER na pré-escola.

Quadro 2: possibilidades de organização didática do ER na pré- escola

OBJETIVOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA		
Oportunizar estudos e reflexões acerca das relações humanas, do respeito às diferenças e à diversidade religiosa.	EIXO TEMÁTICO \ FOCO DE ESTUDOS \ DESDOBRAMENTO		
	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	FOCO DE ESTUDOS	DESDOBRAMENTOS
		Reconhecimento de si	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de si a partir da coletividade e integrante da natureza; - Ser Humano: um ser de relações; - Valorização e respeito à vida nas suas múltiplas expressões; - Reconhecimento da importância dos vínculos familiares para o desenvolvimento humano; - Identificação e valorização das experiências religiosas ou não vivenciadas pela criança no ambiente familiar; - Percepção do imaginário infantil acerca do religioso e seus significados; - Alteridade e dignidade humana: o direito à diferença; - Atitudes de solidariedade, cuidado e hospitalidade; - Diversidade religiosa e direitos humanos das crianças;
Conhecer diferentes manifestações culturais religiosas do contexto social	RELAÇÕES COM O MEIO NATURAL E SOCIAL	Reconhecimento do outro	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenças individuais e socioculturais; - Biodiversidade e suas múltiplas características (cores, cheiros, sabores, texturas, etc.); - Corpo, natureza e símbolos do universo infantil; - Conhecer para respeitar e conviver em paz; - Acolhimento, respeito e cuidado do outro em sua dignidade; - Espaços religiosos e não religiosos: local e mundial; - Diversidade de espaços religiosos na comunidade e suas práticas; - Respeito à diversidade de espaços sagrados e práticas religiosas regionais.
Estimular, por meio de diferentes linguagens, incluindo a religiosa, a prática do diálogo, como um dos elementos construtores da cidadania, da reverência e da alteridade.	COMUNICAÇÃO E SABERES RELIGIOSOS	Diferentes linguagens	<ul style="list-style-type: none"> - Símbolos e gestos utilizados para a comunicação no cotidiano social; - Diferentes formas de comunicação com as divindades nas tradições religiosas; - Diversidade de símbolos e gestos religiosos existentes nos espaços de convivência familiar e nas comunidades religiosas; - Linguagens de cunho religioso na arte (música, dança, arquitetura, pintura, cinema, teatro, escultura, desenho, pintura, vestuário, alimentação, etc.); - Literatura infantil, textos orais e escritos das diferentes tradições religiosas: mitos, lendas, fábulas, etc.

Fonte: MEC - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010 e FONAPER - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER, 2009). Elaborado pelas autoras.

As sugestões apresentadas no quadro 2 constituem-se em algumas possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento do ER na Educação Infantil, não sendo nossa intenção esgotá-las. Não é conveniente pensá-las como temas de aula e sim como unidades de conhecimento a serem trabalhadas em bloco. Para tornarem-se atraentes e promoverem conhecimentos significativos, o professor tem de explorar abordagens lúdicas e criativas, proporcionando a participação ativa das crianças.

Quanto ao tratamento didático, tal qual nos demais componentes e áreas, o professor tem de preocupar-se em planejar as atividades, verificar o espaço e os tempos onde elas serão desenvolvidas, mantendo os devidos cuidados relacionados à seleção dos materiais e recursos que serão utilizados.

Torna-se importante que o desenvolvimento dos temas transcorra num clima de diálogo, permeado por metodologias lúdicas e criativas, de modo que as crianças possam expressar-se e socializar seus saberes e conhecimentos, oriundas das famílias e da comunidade a qual integram. A postura mediadora e dialógica do professor é fundamental para que elas se sintam valorizadas e respeitadas em suas experiências cotidianas e culturais.

Considerando as temáticas sugeridas no quadro 2 e pensando em possíveis procedimentos metodológicos, elencamos um rol de possibilidades de encaminhamento prático para mediar as possibilidades de ensino. Os temas podem ser apresentados e abordados pedagogicamente através da roda de conversa, da contação de histórias, das brincadeiras, de diferentes expressões musicais, do jogo do “faz de conta”, dos brinquedos cantados, das pantomimas (imitação), da teatralização, das celebrações do cotidiano, dos desenhos, das pinturas, das gravuras, das danças, das manifestações de intenções espontâneas, da exploração de materiais diversificados, das dinâmicas, dos passeios exploratórios, dos passeios virtuais, das histórias utilizando fantoches, das apresentações de filmes/desenhos infantis que abordem a diversidade religiosa (Ex: Irmão Urso, Rei Leão, Pequena Sereia) e desenhos pertinentes ao tema das aulas, dentre outras possibilidades que as Unidades de Educação Infantil geralmente buscam efetivar visando o desenvolvimento da criança.

Esperamos que as sugestões aqui apresentadas sejam possibilidades para a discussão, para o trabalho e contribuição no sentido de educar o olhar das crianças para a diversidade religiosa da sociedade, pois como dizia o grande líder da África do Sul, Nelson Mandela: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

Considerações provisórias

As sugestões de encaminhamento pedagógico do ER no âmbito da Pré-escola aqui apresentadas, que consideramos possibilidades de diálogo junto a outros profissionais, foram pensadas como contribuições para que possamos refletir e perceber possibilidades viáveis de trabalhar esse componente curricular no âmbito do pré escolar, incentivando a criança desde cedo ao respeito à diversidade cultural religiosa da sociedade, articuladas aos objetivos gerais da Educação Infantil estabelecidos no Referencial Curricular Nacional.

Acreditamos ser importante, desde cedo, apresentar às crianças, por meio de diferentes linguagens, a diversidade existente no ambiente sócio cultural e natural, uma vez que, segundo Medel (2011, p. 169):

[...] as demandas por um currículo multicultural, na época contemporânea de pluralidade cultural, de conflitos, de ataques terroristas, de exasperações dos preconceitos e das diferenças, desafios éticos na formação da juventude, tem sido enfatizado na literatura acerca do currículo, nacional e internacional.

No que se refere ao preparo dos professores de Educação Infantil para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem as diversidades, torna-se imperativo considerar nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia/Normal Superior estudos e pesquisas relacionadas a temáticas importantes como cidadania, multiculturalismo, interculturalidade, direitos humanos e diversidade religiosa, bem como, os desdobramentos curriculares e didáticos nos âmbitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Ao referir-se à formação de professores no contexto da interculturalidade, Pozzer (2014, p.89) defende que esta:

Constitui-se como um caminho para pensar uma formação capaz de agregar, integrar e desenvolver processos de reconhecimento do *outro*, para além das diferenças, aspectos constituintes da identidade dos sujeitos nas diferentes culturas, em que a dimensão da crença religiosa não pode ser subestimada, excluída ou negada.

Nesse contexto instala-se a necessidade de diálogo entre os cursos de Licenciatura nas áreas de Pedagogia/Normal Superior e de Formação de professores para o ER.

Consideramos que a ampliação em âmbito nacional da formação

superior de professores para a Educação Infantil², bem como, a inclusão da diversidade religiosa no currículo da Educação Básica como um todo, em muito poderá ajudar na construção de uma cultura de paz na sociedade, onde o direito à diferença seja respeitado e as pessoas possam conviver de modo fraterno, independentemente das questões étnicas, de gênero, sexuais, culturais, crenças, cor, habilidades físicas e intelectuais ou mesmo no que se refere ao seu modo de ser e de viver no mundo.

Entendemos que essa aprendizagem está intimamente vinculada ao preparo para a vida em sociedade, por isso precisa ser pensada desde a infância, de modo que se valorizem as atitudes de cuidado, diálogo e co-responsabilidade, contribuindo diretamente para a formação da cidadania dos pequenos.

Referências

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro. Guanabara, 1981.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9.394/ 96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

CORDEIRO, Darcy. Formação inicial de professores para a educação básica: desafios e perspectiva para o Ensino Religioso. In: POZZER, Adecir et al (org.) **Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios** – obra comemorativa dos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

2 Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2013 indicam que 72% dos professores brasileiros que trabalham na Educação Infantil já são Licenciados, havendo apenas 8% ainda não atingiram esse nível de qualificação profissional- INEP, Censo Escolar/Sinopse, 2013).

FILHO, Aristeo Leite (org.). Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (Orgs.) **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FLEURI, Reinaldo. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, n. 16, p. 45-62, ano 2001.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Religioso**. 3 ed. São Paulo: Ave- Maria, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso: o currículo do Ensino Religioso em debate. In: POZZER, Adecir; et al (org.). **Diversidade religiosa e Ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – obra comemorativa dos 15 anos do FONAPER**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

MACHADO. Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MULLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: A educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; GUIMARÃES, Daniela (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Morais R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; et al. **Ensino Religioso no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: UNESP, 2009.

PIRES, Flávia F. **O que as crianças pequenas pensam sobre religião?** UFPB. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppgcr/arquivos/produções/produção6.pdf>. Acesso em 22 abr. 2015

POZZER, Adecir; et al (org.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil:** memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

_____. Interculturalidade e formação docente: possibilidades para reconhecimento da diversidade religiosa. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. (Org.) **Educação e interculturalidade:** conhecimentos, saberes e práticas. Blumenau: Edifurb, 2014.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. **Infância:** um dos nomes da não razão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.





Capítulo VI

ENSINO RELIGIOSO E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ângela Maria Ribeiro Holanda

Introdução

A abordagem dessa temática tem como finalidade a discussão do currículo escolar, as práticas e procedimentos de ensino e aprendizagem, bem como, os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A ampliação da temática perpassa pela concepção e formas de construção curricular apresentando a valorização de saberes dos estudantes, limites e possibilidades de ensinar a partir das experiências escolares que se efetiva em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo para construção das identidades dos mesmos.

O objetivo dessa temática é refletir sobre os aspectos epistemológicos referentes ao currículo escolar e as aprendizagens a serem veiculadas no Ensino Religioso (ER), área de conhecimento de modo a ampliar as probabilidades de compreensão desse componente curricular da Base Nacional Comum do Ensino Fundamental. Essa fundamentação está contida no Art. 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Resolução CEB/CNE nº 4/2010 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos, Resolução CEB/CNE nº 7/2010.

Afinal, como desenvolver um currículo na perspectiva dos saberes e experiências escolares? Quais seriam os aspectos a serem inseridos nesse processo, entre direitos e desenvolvimento de aprendizagem na educação, e, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como viabilizar o ER enquanto conhecimento e saberes escolares? Conhecimentos e saberes escolares se complementam e assumem conotações diferenciadas no currículo escolar.

Historicamente essa ideia de direito de aprendizagem vem sendo discutida desde os anos 90 com o movimento curricular sobre os parâmetros curriculares nacionais desencadeados pelo Ministério da Educação, cuja proposta era a consolidação da democracia no sentido de envolver os estudantes, como sujeitos de direito, assumindo o protagonismo de ensino e aprendizagem e outros atores sociais para a mudança da concepção curricular, nos aspectos teórico-metodológicos e na elaboração de itens de cada componente curricular. As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar que compõem a parte explícita do currículo e as que contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculadas não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos subsídios utilizados na aprendizagem, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

Concepção do currículo escolar

A concepção sobre currículo no texto “Currículo, conhecimento e cultura”, por Moreira e Candau (2006) sinaliza as diversas definições a partir da concepção sobre cultura como prática social. Essa abordagem enfatiza as experiências escolares em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular, vivências e saberes com os conhecimentos historicamente acumulados contribuindo para a construção das identidades dos estudantes. Os autores definem o currículo como conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, e que, contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. Portanto, currículo refere-se à criação, recriação, contestação e transgressão, no olhar de Moreira e Candau (1994).

Os conhecimentos e saberes escolares são definidos pelas práticas socialmente construídas que perpassa o conhecimento científico, o mundo do trabalho, os desenvolvimentos tecnológicos, as atividades desportivas e corporais, a produção artística, o campo da saúde, as formas diversas de exercício da cidadania e os movimentos sociais.

A discussão curricular é fruto da seleção e produção de saberes que desemboca no campo conflituoso de produção cultural, de embate entre conhecimento e aprendizagem e formas de imaginar e perceber o mundo.

Nesse sentido, a política curricular não se resume apenas as propostas de seleção de conteúdos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação.

A LDB n. 9.394/96 no art. 27, expressa que o processo didático para a aprendizagem é fundamentado na difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho e a promoção do desporto educacional.

A definição sobre o currículo escolar não significa simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros didáticos. Essa discussão parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Sua construção é produzida pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (WAPLE, 2001, p. 53).

Nesta mesma linha, o currículo é associado ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA; CANDAU, 2006). Há outras abordagens, porém, estas caminham na mesma direção afirmando que a construção curricular demanda abertura às distintas manifestações culturais, valorizando o “arco-íris de culturas” que estão nas salas de aulas.

A Constituição Federal, art. 210 determina a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. O art. 22 da LDB n. 9.394/96 assegura que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meio para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

O art. 26 da LDB determina que o Ensino Fundamental, com duração de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. Expressa o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem a partir da aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Conhecimentos escolares e direitos à aprendizagem

Os conhecimentos escolares são assegurados nas diferentes legislações que orientam o currículo escolar, os quais estão expressos nas

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (BRASIL, 2010) e na LDB n. 9394/96. A organização da Base Nacional Comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

Essas diretrizes definem os conhecimentos escolares que integram a Base Nacional Comum que compreende o ensino da Língua Portuguesa; da Matemática; o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; a Educação Física e o Ensino Religioso. Essas diretrizes determinam também que os componentes curriculares ao serem organizados pelos sistemas de ensino, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, devem preservar a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

As Diretrizes recomendam que os sistemas de ensino e as escolas adotem como orientadoras das políticas educativas e das ações pedagógicas, os princípios que se desdobram em conhecimentos e saberes escolares que possibilitam a formação ética, estética e política dos estudantes. De acordo com esses princípios, e em conformidade com os arts. 22 e 32 da LDB n. 9.394/96, as propostas curriculares do Ensino Fundamental versarão sobre o desenvolvimento do estudante, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização.

O currículo do Ensino Fundamental tem uma Base Nacional Comum e uma parte diversificada complementada em cada sistema de ensino e em cada unidade escolar. O respeito aos estudantes e aos seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários caracterizam-se em princípios orientadores de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade compatível ao seu percurso escolar.

A discussão entre conhecimentos e saberes escolares tem como foco as experiências escolares que abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo e aqueles que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Os valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculadas não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

Na elaboração do conhecimento escolar é necessário o ordenamento dos processos de preparação, representação e seleção de subsídios. Esses aspectos partem da compreensão pessoal sobre a preparação da compreensão do outro, aspectos essenciais para a ação pedagógica do ensino enquanto planejamento, performance do ensino. (SHULMAN, 1986, p.10).

Há de ser considerado, que todos esses processos de transformação resultam em um plano ou conjunto de estratégias no planejamento escolar. Shulman, ao constatar as questões didático-pedagógicas defende, numa perspectiva renovada, a recuperação do “paradigma perdido” – a valorização do docente a partir da construção do conteúdo do ensino e da aprendizagem. O mérito de sua proposta num contexto de prática docente reflexiva é chamar a atenção para os aspectos fundamentais da formação teórica do professor. Ao destacar a reflexão crítica e epistemológica do professor sobre as disciplinas escolares defende que o domínio deste tipo de conhecimento não seja apenas na escolha do conteúdo, mas no aspecto epistemológico. Essa abordagem é necessária na compreensão do que vem a ser direitos e desenvolvimento de aprendizagens considerando-a fundamental na formação docente para a escolha do que ensinar, como ensinar e para que ensinar.

Mesmo que em meados da década de 90 houvesse um maior reconhecimento da complexidade da prática pedagógica, e as pesquisas e os programas de formação de professores tenham buscado novos enfoques e novos paradigmas de compreensão sobre a prática docente e os saberes pedagógicos e epistemológicos acerca do que precisa ser aprendido e ensinado, houve ainda pouca valorização, pelo menos no Brasil, segundo Linares (1996). Ou seja, ao organizar um conhecimento para a sala de aula deflagra-se um ciclo de raciocínio – ação– raciocínio que envolve atividades de compreensão – transformação – instrução – avaliação – reflexão.

O campo de pesquisas sobre os saberes escolares e saberes docentes no Brasil, datam dos anos 1990. Essa influência é evidenciada pela forte tendência

das pesquisas brasileiras em defenderem a centralidade da pessoa do professor e a compreensão de sua prática pedagógica a partir de toda complexidade que a envolve, tanto no que se refere sobre o que ensinar e em relação ao fato de que os agentes dessa atividade são pessoas, com histórias, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares. (NUNES, 2010).

O pesquisador Tardif destaca a existência de quatro tipos de saberes: os saberes da formação profissional que remetem aos conhecimentos escolares relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), os saberes disciplinares que são identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.); os saberes curriculares que significam os conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes. Estes apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar e, por fim, os saberes experienciais produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com estudantes e colegas de profissão.

Os saberes docentes e a relação existente entre eles, destacada nos estudos de Tardif e reafirmada por Gauthier (2006, p. 28), concebem o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Durante décadas as pesquisas foram centradas nos motivos que faziam com que os estudantes tivessem sucesso ou não na sua vida escolar, porém, esqueceu-se de considerar o fazer dos professores em sala de aula. As causas do sucesso no percurso escolar foram sempre relacionadas a fatores externos à escola ou à sala de aula.

Os saberes específicos na ótica do senso comum evidenciam que para ensinar basta apenas conhecer o conteúdo, ter talento, boa vontade, bom senso, seguir a intuição e a experiência cultural. Essas premissas poderiam ser utilizadas para qualquer profissional, exceto para a abrangência da complexidade que envolve o ato de ensinar de um professor e o ato de aprender.

O saber específico relacionado à tarefa de ensinar acabou produzindo outra situação que, de acordo com Gauthier et al (2006), em nada contribui para a formalização de um saber específico da profissão professor. Houve um esforço, por parte de pesquisadores no sentido de transformar a pedagogia numa ciência aplicada e alicerçada nas descobertas de outras ciências. Dessa forma, para ensinar, necessário se faz ter o conhecimento dos princípios dessa ciência e aplicá-los em

sala de aula, visando a solução dos problemas encontrados no seu cotidiano. Tardif e Gauthier afirmam que essas pesquisas não consideraram a situação real do professor em sala de aula. Os saberes disciplinares envolvem atividades nas diferentes áreas de conhecimento.

Nesse sentido, os professores têm como uma das suas funções principais extraírem desses saberes aquilo que é significativo para ser ensinado. Para ensinar algo a alguém é preciso saber, entender, conhecer o assunto profundamente. Do ponto de vista de Gauthier et al (2006), o fato de conhecer profundamente a matéria a ser ensinada, sua estrutura, sua construção histórica bem como os métodos, técnicas, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino é o que diferencia o professor de qualquer outro leigo que entende e se interessa pelo objeto do seu ensino do seu campo curricular.

Em suma, conhecimentos e saberes escolares caminham na mesma direção permitindo ao professor e ao estudante a aquisição e a construção dos saberes necessários marcados por diferentes períodos, diferentes vivências e experiências. A prática resulta da relação existente entre os seus diferentes saberes, adquiridos no espaço escolar e os conhecimentos e ensinamentos aprendidos na sua vida familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como estudante, no seu próprio lugar de trabalho, por meio das relações estabelecidas com seus pares.

O currículo escolar no Ensino Religioso

As concepções curriculares definidas para educação básica estão dirigidas a todas as áreas de conhecimento e aos componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum do Ensino Fundamental. E, em diferentes períodos da educação, a tônica foi o que ensinar e como ensinar e a função curricular do Ensino Religioso no contexto escolar. Esse foco está pautado na garantia do respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, para que, decisivamente possa participar do processo e construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseados nos princípios democráticos. Essa intenção tem sido conflitante em várias instâncias, desde a regulamentação desse ensino através dos conselhos nacionais, estaduais e municipais de educação repercutindo nos sistemas de ensino e com os demais pares que fazem a educação básica nas escolas brasileiras.

Discute-se sobre o *status quo* que foi atribuído ao ER no currículo escolar, área de conhecimento e componente curricular, o que pressupõe que

este ensino contém fundamentos epistemológicos que dão sustentação para a sua efetivação enquanto conhecimentos e saberes escolares para a definição dos direitos à aprendizagem no Ensino Fundamental.

Afinal, quais os aspectos determinantes para a construção do currículo do ER a partir das proposições sobre conhecimentos e saberes escolares atribuídos ao desenvolvimento dos estudantes e a formação docente no sentido de encontrar probabilidades para a compreensão da natureza desse ensino, compreendendo os saberes constitutivos que evidenciam os saberes escolares a serem assegurados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Articulada a essa compreensão existem bases legais que dão sustentabilidade aos direitos à aprendizagem, aos saberes no contexto social e ao conhecimento escolar que implicam no processo de ensino e aprendizagem.

Com essa abordagem busca-se a função pedagógica e social para compreender o ER como área de conhecimento e componente curricular a partir do estudo sobre o seu objeto de estudo, ou seja, aspectos que envolvem esse campo de aprendizado.

A fundamentação curricular do ER está assegurada na Lei n. 9.475/97 que altera a redação do art. 33 da LDB n. 9394/96 inserindo-o como parte integrante da formação básica do cidadão e componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, respeitando a diversidade cultural religiosa do Brasil e vedada quaisquer formas de proselitismo.

A partir da alteração desse artigo ocorre um movimento nacional liderado pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso para a construção de parâmetros curriculares e do objeto de estudo desse componente curricular. Surgem, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso – PCNER centrado no objeto de estudo, o fenômeno religioso em todas as suas dimensões e manifestações em diálogo permanente com outros campos do conhecimento. Acentua o fenômeno religioso associado à análise das diferentes manifestações do sagrado nas tradições religiosas de matrizes africanas, indígenas, orientais e ocidentais, considerando a necessidade de salvaguardar a liberdade religiosa, assegurando a promoção e defesa da dignidade humana.

As orientações para conduzirem essa discussão em termos de saberes e ensino aprendizagem no contexto escolar estão definidas nesses parâmetros, propostas em eixos temáticos e organizadas em blocos de conteúdos, tais como: Culturas e Tradições Religiosas, Livros e Textos Sagrados: Oraís e Escritos, Ritos e Ethos.

O desenvolvimento destes saberes remete as questões epistemológicas quanto à linguagem e ao tipo de saber e conhecimentos escolares a serem veiculados na área de ER onde a cultura é compreendida como um fundamento

nuclear mítico-ético em que se realiza a experiência, simbólica ou não, com distintas tradições religiosas, para a construção do espectro religioso social, contribuindo para a formação humanística do sujeito.

As Culturas e Tradições Religiosas reúnem o conjunto de conhecimentos ligados ao fenômeno religioso presente nas raízes religiosas orientais, ocidentais, africanas e indígenas e os saberes escolares partem da compreensão das diferentes características de religiões que juntas podem estabelecer uma convivência humana e solidária. Essa aprendizagem promove o reconhecimento das diversidades de culturas e tradições religiosas; percebe a relação mútua de comunicação com outras tradições religiosas observando a diversidade religiosa existente no seu município, na sua rua, no seu bairro, estado e no Brasil.

O desdobramento desses conhecimentos a serem veiculados nas Culturas e Tradições Religiosas incorre nos saberes sobre a diversidade religiosa, onde cada sujeito tem sua crença e a ele é dada a liberdade religiosa pautada nos direitos humanos, na unidade e na diversidade. E o sincretismo religioso está sempre presente nas crenças e expressões de fé de um povo. O sagrado é a essência do fenômeno religioso a ser aprofundado nas tradições religiosas, indígenas, africanas, orientais e ocidentais.

A essência dos saberes e conhecimentos escolares nesse eixo temático é a compreensão sobre a pluralidade cultural onde identidade e alteridades se complementam. A abordagem sobre a presença da mulher nas tradições religiosas é um aspecto fundamental para o entendimento de que na história da humanidade a mulher sempre exerceu um papel relevante nas tradições religiosas. O campo de discussão nesse eixo é vasto e move toda a essência das relações, entre espaços, territórios e poderes nas tradições religiosas.

O eixo que trata do Ethos enfatiza a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado na sua percepção interior dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu” pessoal. O valor moral tem uma ligação com um processo dinâmico da intimidade do ser humano e, para atingi-lo não basta deter-se à superfície das ações humanas. Essa moral está iluminada pela ética, cujas funções são muitas, salientando-se a crítica utópica. E os saberes e conhecimentos escolares desse eixo que estão entre o aprender a conviver e o reconhecimento dos diferentes grupos, respeitando-os.

Refletir sobre as contribuições de ideal de vida, justiça, liberdade e paz que as tradições religiosas proporcionam à convivência humana é a base desse eixo articulado com o conhecimento sobre a regra de ouro das

tradições religiosas como princípio étnico-religioso de acordo com diferentes fontes religiosas. Construir o entendimento das diferenças na alteridade e o reconhecimento de que não tem sentido a inimizade entre as religiões, porque elas, mesmo sendo diferentes, formaram a história religiosa do Brasil.

Decorrem desses saberes, outros conhecimentos em busca da valorização e da promoção do diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas. Nesse contexto, as diferenças se complementam e que somos todos iguais e diferentes e, que, para a convivência humana há normas morais e jurídicas para a convivência e uma regra de ouro nas tradições religiosas de matriz oriental, ocidental, africana e indígena com pontos de convergências de que o amor é a nossa causa comum. O Amor que nos faz indignar-se com as injustiças e nos cria solidários, sem perguntarmos a crença, com os que sofrem, porque são humanos como nós. Este é o segredo da convivência das religiões: podemos nos aposentar em tudo, a única coisa que jamais aposentaremos é a nossa capacidade de se apaixonar por uma pessoa, ou por uma causa. Disto temos testemunhas em todas as religiões. As doutrinas e as instituições nos dividem, porém só o Amor nos une.

A inserção sobre os conhecimentos e saberes escolares no eixo temático do ER de que trata os Textos e Livros Sagrados: orais e escritos tem uma tônica central que é a percepção da importância dos registros, memórias, histórias, vidas, experiências, conflitos, valores, afirmativas sobre o transcendente e as aprendizagens transmitidas por esses livros e as influências no comportamento humano.

Compreender que os livros e textos sagrados, orais e escritos das tradições religiosas expressam mensagens e ensinamentos para a convivência humana e que cada tradição religiosa tem seu texto e ou livro sagrado orientando seus seguidores para o diálogo e para a convivência sem preconceitos. Outra compreensão é a forma de expressão das tradições religiosas pela linguagem simbólica e poética, como características marcantes da cultura brasileira podendo ser exercida e revelada através de sentimentos, palavras e mensagens no cotidiano das pessoas.

Os Ritos e Rituais integram o currículo do ER pela forma celebrativa de lembrar os acontecimentos da humanidade criando vínculos e sentido de vida para mover as tradições religiosas. O rito é uma linguagem humana de aproximação entre o sagrado e a experiência religiosa vivenciada em cada tradição religiosa.

Os saberes do eixo curricular que trata sobre as Teologias, no currículo escolar do ER, têm a função de ampliar a visão sobre a concepção do transcendente nas tradições religiosas em busca do sagrado, do absoluto, compreendendo que

as tradições religiosas possuem uma teologia. Não há teologia neutra, todas possuem afirmativas sobre o transcendente que dependendo da abordagem transmitem aspectos positivos e negativos sobre o sentido da vida. Entender que as tradições religiosas apresentam elementos básicos que compõem o fenômeno religioso e a existência de uma infinidade de nomes atribuídos à divindade nas tradições religiosas são aspectos relevantes para o ensino e aprendizagem.

Pergunta-se então, qual a razão de ser do ER e desses conhecimentos e saberes no currículo escolar? O que eles expressam? Essas aprendizagens têm influência na identidade dos sujeitos? Há uma resposta unívoca?

O ER ao receber o *status quo* de área de conhecimento e componente curricular nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e para o Ensino Fundamental de 9 Anos, busca incessantemente a construção dos direitos a aprendizagem a serem difundidos no currículo escolar.

Para a sustentabilidade do ER na Base Nacional Comum há respaldos nas mencionadas diretrizes no Art. 15 que define os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental organizando-os em áreas de conhecimento, e, dentre eles, insere o ER. E no Art. 16 recomenda-se que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos as possibilidades de abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local.

Essas abordagens envolvem a cultura herdada, reconstruindo-se em identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. Essa concepção curricular exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar, de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas.

Referências

ALAGOAS. **Resolução n. 003/02 - CEB/CEE/AL.** Regulamenta o ensino religioso no sistema estadual de ensino. Maceió: Diário Oficial do Estado de Alagoas, 04/07/2002.

_____. **Parecer n. 006/02 CEB/CEE/AL.** Regulamenta o ensino religioso no sistema estadual de ensino. Maceió: Diário Oficial do Estado de Alagoas, 04/07/2002.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, n. 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 12/97**. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96. Brasília: Out. 1997.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Cartilha – diversidade religiosa e direitos humanos**. Brasília: SDH, 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2010.

_____. **Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm>. Acesso em: 14 out. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB/CNE n. 11, de 9 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Diário Oficial da União, Brasília, 2010, Seção 1, p. 28.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 14 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2010, Seção 1, p. 824.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7, de 15 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Diário Oficial da União, Brasília, 2010, Seção 1, p. 34.

FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1995.

_____. **Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola**. Caderno nº 1. Curitiba [s/e]. 2000.

GAUTHIER, Clermont; et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso: o currículo do Ensino Religioso em debate. In: POZZER, Adecir; et al. **Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo.; et. al. **Ensino Religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de;. et al. **Ensino Religioso no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; et.al. **Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil**:tempos, espaços, lugares. Blumenau: Edifurb, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org). **Currículo e territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NUNES, Celia Maria Fernandes. O professor e os saberes docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas. In: **XV ENDIPE**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Livro 4. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professor**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claud. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência formação de professor como profissão de interações humanas. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.





Capítulo VII

ENSINO RELIGIOSO E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Josiane Crusaro Simoni
Adecir Pozzer*

Introdução

No processo de ampliação das garantias dos direitos à aprendizagem e desenvolvimento, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara da Educação Básica, estabeleceu em 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 4), dentre outras normativas, visando assegurar o acesso, a permanência e o sucesso na aprendizagem.

A educação escolarizada enquanto possibilidade de socialização, construção e ressignificação dos saberes, experiências e conhecimentos com vistas a uma aprendizagem mais sistemática, é desafiada a criar e desenvolver processos educacionais centrados na acolhida, na compreensão e na valorização das diferentes identidades culturais, específicas e próprias de cada sujeito que integra o cotidiano escolar, favorecendo a construção de conhecimentos associados aos desafios da coexistência e interculturalidade.

O Ensino Fundamental, no contexto da educação básica, é um direito universal e inalienável que envolve múltiplas responsabilidades, desde as instituições mantenedoras das escolas, perpassando pelos agrupamentos familiares, a sociedade em geral até o sujeito em formação. “A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais” (art. 5º, Res. CEB/CNE n. 7/2010).

Na educação básica, o Ensino Religioso enquanto área do conhecimento (Res. CEB/CNE n. 4/2010) e componente curricular do ensino fundamental (Res.

CEB/CNE n. 7/2010), é integrante da base nacional comum curricular e torna-se indispensável para a formação e o desenvolvimento integral dos estudantes ao possibilitar a construção de saberes e conhecimentos relacionados à diversidade cultural religiosa e não religiosa, uma marca latente na sociedade contemporânea.

Considerando os direitos à aprendizagem dos estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental e embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, nos propomos a apresentar contribuições que o ER tem a oferecer no ensino fundamental, de modo a assegurar o direito à aprendizagem, considerando os princípios éticos, estéticos e políticos que perpassam o currículo. Relataremos uma atividade de aprendizagem que, longe de ser considerada um modelo, reflete a especificidade e a relevância do Ensino Religioso nos currículos escolares.

Revisitando aspectos históricos do Ensino Religioso

Entre avanços e estagnações, alegrias e tristezas, conquistas e desafios, o Ensino Religioso não confessional veio/vem se constituindo enquanto área do conhecimento da Educação Básica, resultado da contribuição de atores sociais, que nas últimas décadas, foram estabelecendo diálogos entre distintas cosmovisões que, ao conceberem o Ensino Religioso voltado à análise e compreensão da diversidade cultural religiosa, assumiram o compromisso com a educação na sua integralidade. Esta postura tem se ampliado na medida em que os educadores foram buscando (in)formações e construindo estratégias pedagógicas que asseguram o estudo dos saberes, conhecimentos e experiências da diversidade religiosa, paralelamente ao crescimento de entendimentos em torno da liberdade religiosa enquanto direito humano.

A trajetória do Ensino Religioso enquanto componente curricular está intrínseca ao processo de colonização e exploração do Brasil pelos portugueses, em que o ensino da religião católica

[...] se constituiu como instrumento do colonizador, assegurado pela presença dos padres jesuítas [...] vindos a partir de 1549 com a incumbência de catequizar/evangelizar os povos indígenas que aqui se encontravam, negando sua religiosidade e modos de vivência, impondo as práticas culturais europeias (CECCHETTI; THOMÉ, 2007, p. 142).

A intenção de conquistar novos adeptos ao Cristianismo Católico não acontecera ao acaso, tendo em vista que na Europa, a Reforma Protestante

questionava inúmeros dogmas doutrinários, como a venda de indulgências e promessas de salvação. A mesma prática de evangelização forçada utilizada pelo catolicismo em relação aos povos originários, mais tarde fora reproduzida na relação com os povos Africanos no Brasil, oriundos do tráfico negreiro e aqui escravizados para trabalharem em engenhos de açúcar e em outras atividades braçais.

Na constituição da República no Brasil, no ano de 1889, e com a influência do Positivismo introduziu-se no país o princípio da laicidade, buscando garantir que o Estado não teria uma Religião oficial, e nem favoreceria uma denominação religiosa em detrimento às demais. Esse fato levou ao fim o regime do Padroado, sistema em que Estado e Igreja mantinham relações sócio-político-culturais de controle, utilizando a religião cristã como modelo frente às demais tradições religiosas e não religiosas presentes no território brasileiro.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 4024/61- apresentava o Ensino Religioso como um ensino focado na dimensão de uma verdade. Nesse sentido, podemos afirmar que o Ensino Religioso ainda estava voltado a práticas de conversão e catequização, perspectiva denominada de “aula de religião” (FONAPER, 2000, Caderno temático nº 01).

A reformulação da LDBEN, através da Lei nº 5692/71, concebeu a religiosidade como foco de estudo do Ensino Religioso salvaguardando ainda o caráter confessional ao componente (BORTOLETO; MENEGHETTI, 2010). O Ensino Religioso tinha por finalidade e objetivos tornar as pessoas mais religiosas, pautado na vivência de valores e princípios cristãos, com uma forte conotação pastoral (FONAPER, 2000, Cad. temático nº 01).

No contexto das grandes transformações que iniciam nos anos de 1990, considerando a rica diversidade cultural religiosa do Brasil, e diante de práticas homogeneizadoras negadoras do “mosaico” cultural religioso da sociedade brasileira, o art. 33 da LDBEN n. 9394/1996, cuja redação foi alterada pela Lei n. 9475/1997, reafirmou a necessidade da valorização e reconhecimento da diversidade cultural religiosa, vedado quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997), indicando um Ensino Religioso fundado em outros pressupostos epistemológicos e pedagógicos, não mais exclusivamente teológicos, mas antropológicos, sociológicos, fenomenológicos e históricos.

A nova redação dada ao artigo 33 da LDB n. 9394/1996 legitima o paradigma centrado na concepção do *relegere*, reler o fenômeno religioso e suas manifestações e expressões nas diversas culturas no intuito de conhecer, respeitar e conviver *entre* e *com* as diferenças culturais presentes em cenários locais e mundiais (FONAPER, Cad. temático n. 11, p. 14).

De acordo com Bortoleto e Meneghetti (2010, p. 71),

Com a nova estrutura do texto fica assegurado o caráter de amplitude do objeto de estudo do ER, quando se afirma o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e, igualmente, fica superada a ideia de atendimento nas escolas (que são de natureza laica) das diversas denominações religiosas em sua função catequética.

Ao se superar tendências doutrinárias e pastorais e ao se focar nos conhecimentos dos fenômenos religiosos, promovendo o entendimento das diferenças culturais e fomentando a efetivação dos direitos humanos, estimulasse e educa-se para a responsabilidade ética e para o exercício da liberdade de crença religiosa e não religiosa. Por isso, tornam-se crescentes as reflexões e debates sobre o Ensino Religioso, motivadas pela assinatura do Acordo Brasil-Santa Sé, pela Audiência Pública convocada pelo Supremo Tribunal Federal, e neste momento, pela definição dos direitos e objetivos de aprendizagem do ER, na Base Nacional Comum Curricular.

O direito de aprender e o Ensino Religioso no currículo do Ensino Fundamental

A LDBEN suscitou debates e propiciou que se desenvolvessem processos e outras legislações preocupadas em atender o direito à aprendizagem, a inserção e garantia dos estudantes nos ambientes escolares como sujeitos ativos, construtores de conhecimentos e saberes à formação humana, integral e cidadã. Desde a elaboração da primeira LDBEN n. 4.024/61, passando pela 5.692/71 até a 9.394/96 e demais legislações dela decorrentes, muitos avanços podem ser vislumbrados no contexto educacional, muito embora, ainda precisam ser aprofundados, ampliados e qualificados.

Dos inúmeros debates, avaliações e reflexões percebeu-se a necessidade de reinventar os processos educacionais, especialmente o escolarizado, com centralidade no currículo e nos sujeitos da educação, superando a preocupação centrada simplesmente nos resultados finais. A assinatura do Plano Nacional de Educação, realizada pela Presidente da República em 25 de junho de 2014, representa a luta da sociedade brasileira por assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes através da formação ética, integral, do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, através da definição de objetivos e direitos de aprendizagem, meta que o Ministério da Educação está em processo de elaboração, articulado com os Estados, Municípios e Distrito Federal.

Para efetivamente assegurar os direitos dos estudantes aprenderem e se desenvolverem, que concepções, metodologias, estruturas e processos

precisamos instaurar para assegurar à aprendizagem dos estudantes? Tal questão se justifica na medida em que se possui maior clareza da finalidade do ato de educar, pois, de acordo com Cecchetti (2014, p. 43), “a educação pode ser um instrumento para a dominação de sujeitos/grupos sobre outros ou para construção da democracia e liberdade, reforçando ou diminuindo desigualdades e exclusões”. Por isso, além das condições necessárias para a atividade docente, qualidade na formação inicial e continuada dos professores, o currículo precisa ser considerado a força motriz dos processos educacionais.

A educação pública constitui-se de processos em que o diálogo, a escuta, a criticidade, a socialização, a construção e o trabalho coletivo podem potencializar os processos educativos dos estudantes. Orientando-se por concepções democráticas presentes na legislação educacional vigente no Brasil, entendemos que é possível e necessário construir novos paradigmas, pois garantir os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento pressupõe a superação da rigidez das fronteiras entre os componentes curriculares e áreas do conhecimento. Não significa a fusão ou negação de suas singularidades, mas implica em uma articulação dialógica.

Assim como os demais componentes e áreas de conhecimento que integram os currículos escolares, o Ensino Religioso não confessional - que estuda saberes, conhecimentos e experiências relacionados aos fenômenos religiosos - contribui com a análise, reflexão crítica, compreensiva e dialógica das relações sociais que afetam, direta ou indiretamente, a vida dos seres humanos independente de cultura, temporalidade e espacialidade (BRASIL, 1997).

De acordo com Bortoleto e Meneghetti (2010, p. 69),

o Ensino Religioso é, portanto, uma área de conhecimento com epistemologia própria, está alocado dentro de uma grande área chamada Ciências da Religião [...] não é tema transversal, pois tem estrutura epistêmica. É componente curricular. Não é de cunho teológico, confessional, mas se constrói no viés das Ciências da Religião e da Educação.

O conhecimento é a maneira como captamos e compreendemos os acontecimentos da vida. Sua construção, no Ensino Religioso, torna-se possível quando promove exercícios de diálogo, escuta, questionamento e reconhecimento da pluralidade, de perspectiva intercultural, valorizando e articulando saberes e experiências dos diferentes grupos, em seus modos de ser, pensar e viver, considerando a diversidade cultural e os direitos humanos.

Nesta perspectiva, Pozzer, Cecchetti e Riske-Koch (2009, p. 275) consideram que:

a diversidade cultural das sociedades significa enriquecimento e não ameaça e, por isso, uma educação intercultural se propõe a educar para o respeito e convivência a partir da luta contra toda forma de discriminação entre as pessoas, buscando a efetiva igualdade de oportunidades, dirimindo os processos de exclusão e de desigualdades que assolam a contemporaneidade.

Não basta alterar os discursos em torno da educação, torna-se necessário repensar os aportes epistemológicos e pedagógicos dos processos educacionais, em que os sistemas de ensino são parte deste processo, para que possam repensar os currículos, priorizando a garantia do direito à aprendizagem. Destarte, concordamos com o educador Miguel Arroyo (2000, p. 26) quando afirma ser necessário “[...] uma nova cultura do direito à educação” respeitando as singularidades de cada ser humano, superando assim lógicas homogeneizantes e padronizadoras de valores, crenças e comportamentos.

Cada estudante possui uma *bagagem cultural*, repleta de singularidades e marcas que são próprias. Em ambientes educacionais essas diferenças precisam ser acolhidas e entendidas enquanto constituintes da diversidade. Witt e Ponick (2008, p. 05) recordam que “não nascemos prontos, sabendo respeitar e conviver”, mas aprendemos no percurso da vida. Além das instituições familiares, é um desafio também às escolas e aos sistemas de ensino, pois, intrínseco ao ensino e aprendizagem, está a valoração do *Outro*¹ em sua diferença e a co-responsabilidade ética.

O direito a aprendizagem tem de ser garantido a todos os estudantes como possibilidade de transformação. Porém, em inúmeros contextos educacionais identifica-se que muitos estudantes “[...] saíram - e continuam saindo - convencidos de sua inferioridade diante de seus repetidos fracassos. A escola expulsa e legitima a expulsão!” (XAVIER; RODRIGUES, 2000, p.70). Embora existam políticas e tentativas para extirpar esses casos alarmantes, ainda estamos distantes de uma educação diferenciada, garantidora de aprendizagens que fortaleçam os potenciais que cada estudante possui.

Concordamos com Cecchetti (2014, p. 63-64) quando afirma que urgentemente,

Necessitamos de outra cultura escolar, de base intercultural, que considere a pluralidade de culturas e a complexidade das relações humanas. Que conceda voz e vez a todos os excluídos pelos padrões e exigências da cultura escolar vigente, impulsionando um profundo redimensionamento

1 A palavra *Outro* representada em maiúsculo rememora a compreensão de Levinas (2005) representando aquele que não pode ser contido, que não pode ser reduzido a um conceito porque o *Outro*, construção identitária, é presença viva.

dos processos educativos. Que valorize as relações e os encontros em todos os momentos de aprendizagem, como princípio metodológico, possibilitando um diálogo verdadeiro.

A garantia dos direitos a aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como a inclusão e permanência dos estudantes nos ambientes escolares, fazem parte da agenda da sociedade como um todo, especialmente de nós educadores que militamos em prol de uma educação para todos, onde o saber construído coletivamente possibilite a transformação dos seres humanos para uma melhor convivência. É abominável uma educação pautada em princípios de dominação, legitimação e exploração frente ao humano e/ou a natureza. Luta-se por uma educação humanitária, de igualdades e convivências, pois “somos todos diferentes e temos o direito de sermos assim respeitados e tratados política, religiosa e legalmente” (WICKERT, 2013, p. 47). Nesse contexto os ambientes escolares devem/necessitam propiciar novos olhares frente às diferenças para que reaprendamos a conviver na pluralidade cultural.

Nesta perspectiva, muito mais do que incluir, deve-se considerar o fato da permanência dos estudantes nos ambientes escolares, para que possam se tornar indivíduos atuantes, críticos, reflexivos e construtores de novas histórias pautadas no reconhecimento da diversidade cultural como uma resposta aos desafios da humanidade. Fomentando essa perspectiva, Souza e Cardoso (2008, p. 127) reafirmam a necessidade de proporcionar “aos estudantes uma formação cidadã” que vise a garantia e o direito à aprendizagem, bem como a coexistência *entre e com* os diferentes. Costa e Diez (2014, p. 156) destacam que:

[...] uma educação que não trabalha o ato de pensar, também a partir do Outro, relega-se a boa sorte do que encontra como constituído nas subjetividades totalizadoras dos processos educacionais e na perda do sentido do humano, reduzindo a possibilidade da alteridade.

As áreas de conhecimento obrigatórias nos Anos Finais do Ensino Fundamental e seus respectivos componentes curriculares, a contar o Ensino Religioso, precisam considerar que os conhecimentos escolares, quando socializados, articulados de forma contextualizada, precisam ser concebidos e tratados nas suas singularidades em interface com os saberes e experiências dos estudantes na sua coletividade e diversidade. Souza e Cardoso (2008) afirmam que é indispensável que os estudantes aprendam a viver numa organização social como os ambientes escolares, o que vai além de uma formação acadêmica ou meramente profissional.

Todo conhecimento é patrimônio da humanidade, portanto, o conhecimento religioso também o é, necessitando ser abordado e socializado nos ambientes escolares (FONAPER, 2009), a partir de pressupostos científicos e culturais.

Considerando as características dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, um conjunto de saberes e conhecimentos religiosos compõem o currículo do Ensino Religioso, articulando-se entre os anos escolares e complexificando-se durante o percurso formativo, na medida em que as potencialidades cognitivas dos estudantes têm a possibilidade de construir entendimentos e significados, articulados com o cotidiano da vida, contribuindo com a atribuição de valor e sentido à própria existência.

A indicação de possíveis saberes e conhecimentos do Ensino Religioso não confessional precisa ser continuamente pensada a partir da pergunta, “para quê ensinar?”, uma chave episte(me)todológica que significa e qualifica o estudo dos conhecimentos religiosos, considerando o contexto sócio-cultural-religioso específico dos estudantes. Portanto, *o que ensinar* e *como ensinar* relativizam-se na medida em que não se considera a finalidade do ensino. Não significa negar a importância do conteúdo e da forma de ensinar, mas qualificá-los na articulação com a cotidianidade da vida e as suas inúmeras significações.

Por isso, faz-se necessário considerar alguns objetivos do ER que, em nosso entendimento, fundamentam a definição dos conhecimentos religiosos a serem utilizados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como as metodologias, que necessariamente, não se reduzem a esta etapa de ensino, mas articulam-se aos dos Anos Iniciais e do Ensino Médio. Com base no documento preliminar da “Base Nacional Comum Curricular”, disponibilizada para consulta pública pelo MEC no dia 16 de setembro de 2015, extraímos e reelaboramos alguns objetivos orientadores do ER nos Anos Finais do Ensino Fundamental:

I – Proporcionar a compreensão de que nossa identidade resulta do encontro e da convivência com o outro na coletividade, implicando em mútuas responsabilidades.

II – Possibilitar o acesso aos saberes, experiências e conhecimentos religiosos produzidos pelas diferentes culturas, cosmovisões e tradições religiosas, a partir de pressupostos científicos, éticos, estéticos, culturais e linguísticos, sem quaisquer formas de proselitismo.

III – Favorecer a compreensão das diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso e ao não religioso presentes nas sociedades, enquanto patrimônio cultural da humanidade.

IV – Construir referenciais para problematizar as relações de saberes e

poderes de caráter religioso que incidem na sociedade através de concepções que legitimam práticas preconceituosas e discriminatórias.

V – Conhecer os diferentes e as diferenças por meio do exercício do diálogo inter-religioso e intercultural, reconhecendo concepções éticas, políticas, religiosas e socioculturais elaboradas pela humanidade.

VI - Valorizar iniciativas e práticas que reconheçam a diversidade cultural religiosa na perspectiva dos direitos humanos, no constante exercício da cidadania, responsabilidade ética e na erradicação de discursos e práticas de intolerância religiosa.

VII – Contribuir com a elaboração de questionamentos referentes à existência humana e as situações limites que integram a vida, articulados às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas e as questões de gênero e sexualidade.

VIII – Analisar a utilização das tecnologias de informação e comunicação relacionadas às situações da vida cotidiana e ao desafio das relações inter-religiosas e interculturais.

IX - Analisar as diversas formas das religiões atuarem na sociedade, política, saúde, educação, projetos e movimentos sociais, entre outros.

X - Salvaguardar a liberdade religiosa e não religiosa e os princípios da educação laica na constante promoção e defesa da dignidade humana.

Considerando tais objetivos para o ER, o currículo deste componente curricular na perspectiva da diversidade cultural religiosa, na etapa de ensino que aqui estamos tratando, abarca saberes e conhecimentos relacionados às ideias de divindades; textos sagrados orais e escritos; espaços e territórios sagrados; experiências religiosas e suas formas de expressão; função política das crenças e ideologias religiosas; mitos fundantes e contemporâneos; ritos religiosos; universo de símbolos e seus significados; direitos humanos e diversidade religiosa; liberdade religiosa e não religiosa; liberdade de expressão; função dos líderes religiosos; ética nas tradições religiosas; religião e meio ambiente; estruturas religiosas; concepções de corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas; sentido da vida e da morte; finitude humana e crenças na imortalidade; niilismo; ideias de imortalidade; saúde e espiritualidade; valores humanos e religiosos; laicidade do Estado; religião, sociedade e movimentos religiosos; determinações e orientações nas tradições religiosas, entre outros.

Tais conhecimentos não querem ser uma lista de conteúdos, mas um conjunto de saberes que no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental, constituem-se em direitos dos estudantes aprenderem, e que precisam ser assegurados nas unidades escolares, contemplando de forma equânime o acesso

aos saberes e conhecimentos das culturas e tradições religiosas indígenas, africanas e afro-brasileiras, semitas, orientais, bem como as filosofias de vida de caráter não religioso. Convém salientar que nenhum outro componente curricular ou área possui como objeto de estudo o conhecimento dos fenômenos religiosos na sua diversidade, tornando-se fundamental sua presença no currículo escolar, conforme prevê a legislação, bem como a formação inicial e continuada de professores para o Ensino Religioso não confessional.

Relato de experiência do Ensino Religioso

As atividades de aprendizagem relatadas são resultado do trabalho desenvolvido na Escola de Educação Básica Romildo Czepanhik, situada na cidade de Xanxerê, estado de Santa Catarina, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 11 a 13 anos, oriundos de diversas localidades, em especial bairros e comunidades interioranas, constituindo-se em si uma diversidade cultural e religiosa. O componente Ensino Religioso é ministrado por profissional da área, com formação em Ciências da Religião: licenciatura em Ensino Religioso, em aulas semanais de quarenta e cinco minutos.

Visando contribuir com uma formação integral, humana e cidadã, o Ensino Religioso é um espaço relevante na escola e uma “[...] possibilidade de estabelecer a conversação, o encontro com o mundo do Outro (SANTA CATARINA, 2001, p.13)”, através do estudo da diversidade cultural religiosa, eliminando formas de discriminação e intolerância que acontecem no ambiente escolar, sejam elas de cunho religioso ou não.

Na atividade desenvolvida com o 6º ano elegeu-se coletivamente o tema *Diversidade religiosa e não religiosa*. A escolha se deu em virtude da percepção de que inúmeras práticas discriminatórias frente às escolhas religiosas ou outras das pessoas, na escola e na sociedade, afetam a aprendizagem, a convivência e o próprio desenvolvimento das pessoas, especialmente àquelas vitimizadas e discriminadas.

A abordagem desta temática nas aulas de Ensino Religioso quer “[...] contribuir para a construção da alteridade e do conhecimento de eu e o outro [...]” (SILVA, 2007, p.250). Na tentativa de valorizar as diversidades existentes e extinguir a intolerância fazendo com que as diferenças sejam reconhecidas como um bem e patrimônio da humanidade.

Uma das primeiras atividades iniciais realizadas com os estudantes foi a distinção dos termos e objetivos das Religiões e do Ensino Religioso na perspectiva da diversidade religiosa e dos direitos humanos, considerando o processo histórico deste componente no currículo escolar. O objetivo desta diferenciação objetivava

possibilitar aos estudantes a compreensão da importância do Ensino Religioso na formação humana e cidadã, a partir do estudo dos conhecimentos dos fenômenos religiosos, uma vez que estes afetam a constituição das subjetividades, as relações humanas e a organização social. Essa atividade ocorreu através de diálogos, pesquisas, registros e socialização das descobertas.

Na sequência e em semicírculo, buscou-se trabalhar o senso de coletividade, princípio que embasa o reconhecimento da diversidade religiosa e não religiosa. Nos diálogos mediados pelo docente buscou-se identificar as opções religiosas e não religiosas de cada estudante. Verificou-se que grande parte deles pertence a uma instituição religiosa e uma minoria afirmou não possuir nenhum vínculo, sendo que alguns manifestaram que até foram iniciados, mas que a família não frequenta mais. A partir da manifestação de cada estudante, discutiu-se o direito à liberdade religiosa e o respeito às escolhas de cada colega, atitude fundamental para estabelecer relações de alteridade e co-responsabilidade, de modo que ninguém se sinta constrangido em virtude das escolhas de cunho religioso ou outras. Em pequenos cartazes, os estudantes construíram painéis ressaltando o direito de cada pessoa ter ou não religião, atividade socializada nos corredores da unidade escolar.

É neste contexto que se verifica que na escola se produzem conhecimentos, não podendo ser reduzida a um mero espaço de transposições didáticas, pois os sujeitos são ativos no processo de captação, interpretação e significação dos saberes, sistematizando de um modo próprio e gerando aprendizagens. Desta maneira, os sujeitos não são sujeitados as lógicas produtoras de desigualdades, silenciamentos e invisibilizações no cotidiano escolar.

Pereira (2013, p. 198) recorda que:

É bem conhecido o fato de que a lógica da discriminação utiliza maneiras de diminuir o outro para justificar o preconceito e o abuso, independentemente de quem é a vítima. Uma vez estabelecido que o outro é inferior, fica mais fácil desumanizá-lo e assim afirmar que seu argumento é ilegítimo. No caso dos ateus e agnósticos, permanece no senso comum, o preconceito antigo de identificação com o próprio mal, expresso pelo termo *ímpio*.

Diante destas questões fez-se memória dos povos e grupos que foram perseguidos e marginalizados por possuírem determinadas crenças religiosas, relacionando com situações atuais relativas às culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras e espíritas, por exemplo, e outras questões que envolvem os processos migratórios na Europa e no Brasil. O subsídio utilizado para embasar

este estudo, foi o documentário “Diversidade Religiosa e Direitos Humanos”² que apresenta fundamentos e imagens representativas de diferenças culturais: diversidade de crenças, línguas, etnias, questões de gênero, ideias, pensamentos, vestuário, rituais religiosos, condição social, direitos humanos e outros aspectos que integram a identidade dos sujeitos.

Com o estudo da *Diversidade religiosa e não religiosa* os estudantes elencaram conceitos como: diversidade, tradição religiosa, filosofias de vida, liberdade, respeito, direitos humanos, com os quais elaboraram um pequeno glossário³, conceitos que se tornaram objetos de pesquisa e registro, enquanto saberes adquiridos. Tais temáticas tornam-se constituintes de um rol de conceitos a serem desenvolvidas pedagogicamente neste componente curricular, o que vem favorecer o reconhecimento, a valorização e a compreensão da diversidade cultural, mesmo que esta exija esforços para a coexistência entre os povos e culturas (CECCHETTI, 2014).

Considerando que as tradições religiosas, movimentos religiosos e filosofias de vida constituem-se em caminhos que conduzem a objetivos semelhantes, desenvolveu-se a atividade em que cada um desenhou seus pés, representando o caminhar de toda pessoa. Posteriormente, cada estudante registrou palavras que expressam valores, orientações ou atitudes nos desenhos dos pés, considerados ensinamentos nas religiões, transmitidos através dos textos orais ou escritos, costumes, símbolos, ritos sagrados e outras formas. Ressaltou-se as diferenças de concepções e entendimentos manifestadas entre os educandos, motivos para estabelecer diálogos e aproximações entre pessoas e grupos, mas também utilizados para estimular fanatismos, conflitos, desigualdades e violências.

Na sequência assistiu-se e explorou-se o vídeo *Tolerantia*⁴, o qual retrata uma tendência do ser humano considerar-se superior ao outro através de relações de poderes e saberes, ao mesmo tempo em que tende a estabelecer relações alteritárias, solidárias e de co-responsabilidades. A educação “[...] é parte do processo de humanização e da constante busca pela construção de sentido [...]” (CECCHETTI, 2014, p. 42-43), desafiando os estudantes a pensarem suas atitudes articuladas aos princípios do bem-viver e da interculturalidade.

2 CRDHDR - Centro de Referência de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos para a Diversidade Religiosa. *Diversidade Religiosa e Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g4mMruWwl8Y> Acesso em 30 de Jun. 2015.

3 O glossário entendido como um dicionário que irá apresentar o significado de inúmeros termos é um importante recurso para o estudante registrar os saberes adquiridos sobre palavras que integram o seu cotidiano e fazem parte das áreas do conhecimento.

4 RAMADAN, Ivan. *Tolerantia*. 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Elnjpl-vwjks>. Acesso em 30 de Jun. 2015.

Após o reconhecimento das diferenças culturais religiosas no contexto escolar, realizou-se com os estudantes uma pesquisa exploratória⁵, para identificar/mapear as diferentes tradições religiosas e filosofias de vida presentes nas comunidades em que os adolescentes residem. O foco da investigação foi saber se as pessoas possuem ou não uma religião, e o que os entrevistados pensam sobre a liberdade de pensamento, de crença e de expressão.

Com as informações em mãos, os estudantes organizaram os resultados obtidos em tabelas, acrescidos de imagens de diferentes rostos de pessoas pertencentes às várias denominações religiosas e filosofias de vida, assim como dos que optaram em não ter religião, ou que são ateus ou agnósticos.

A avaliação ocorreu de forma processual, nas etapas e atividades desenvolvidas, seja nos diálogos estabelecidos, nas ilustrações e demais registros que envolveram o desenvolvimento e apropriação de saberes e conhecimentos escolares. Optou-se por metodologias dialogadas e dialógicas que possibilitaram a construção de entendimentos possíveis entre os estudantes. Cada encontro semanal é mágico, pois os estudantes aguardam motivados pelas aulas de Ensino Religioso, expectativa que impulsiona a busca constante por uma prática que assegure o direito dos estudantes aprenderem e se desenvolverem na sua integralidade.

(In)concluindo

Nossas metodologias, experiências e vivências nos ambientes escolares, nas aulas de Ensino Religioso, pautam-se por práticas interativas, socializações, construção e apropriação de conhecimentos, valorizando a bagagem cultural dos estudantes, articulados aos sistematizados pelas ciências, culturas e tradições religiosas.

Alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o Ensino Religioso no ensino fundamental, ao oportunizar o acesso e aprendizagem dos conhecimentos dos fenômenos religiosos, contribui com o entendimento das diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso e não religioso, de modo a construir referenciais, experiências e significados a respeito da diversidade cultural religiosa, problematizando concepções e práticas colonialistas.

Desta forma, o Ensino Religioso não confessional possibilita o mútuo reconhecimento do diferente e suas diferenças, salvaguardando a liberdade religiosa e não religiosa na educação laica. Não se restringe ao ensino da

5 A pesquisa exploratória propõe que os estudantes colem dados referentes à temática em pauta e a partir dos resultados sejam analisadas e interpretadas as possíveis respostas de acordos com os contextos históricos culturais dos sujeitos entrevistados.

religião ou das religiões na escola, mas subsidia a construção de significados e fundamentos para a leitura crítica da sociedade, das relações humanas, da política e da interação do ser humano com o meio ambiente, através do estudo da diversidade cultural religiosa, como um direito de cada estudante.

Referências

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.) **Para além do fracasso escolar**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 11-26.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 7/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010.

_____. Lei n. 9.475, de 22 julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 jul.1997.

_____. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 4 ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília MEC, SEB, 2012.

_____. **Anos iniciais do ensino fundamental**. A construção de uma prática educativa de qualidade nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos de duração. Brasília: MEC/SEF 2009. Disponível em:<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: texto preliminar**, 2015. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 17 set. 2015.

BORTOLETO, Edivaldo José; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. Ensino Religioso e a legislação da educação no Brasil: desafios e perspectiva. In: POZZER, Adecir; et al (Orgs.). **Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2000, p. 63-82.

CECCHETTI, Elcio. Cultura escolar e diversidade cultural: entre a negação e o reconhecimento da diferença. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. (Orgs.) **Educação e diversidade cultural: tensões, desafios e perspectivas**. Blumenau: Edifurb, 2014, p. 41-66.

CECCHETTI, Elcio; et al. **Diversidade religiosa e direitos humanos**: conhecer, respeitar e conviver. In: Fleuri, R. M; et al (Orgs.) _____. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 19-38.

CECCHETTI, Elcio; THOMÉ, Ione Fiorini. Ensino Religioso em Santa Catarina: memórias e desafios de um percurso em constante construção. In: CAMARGO, César; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs). **Terra e alteridade**: pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007, p. 141-157.

COSTA, Wanderleia Dalla; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. Face a face com o outro: uma alternativa ética para a educação. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.). **Educação e diversidade cultural**: tensões, desafios e perspectivas. Blumenau: Edifurb, 2014.

FONAPER. **Ensino Religioso**: capacitação para um novo milênio. Caderno n. 1, 2000.

_____. **Ensino Religioso**: capacitação para um novo milênio. Caderno n. 10, 2000.

_____. **Ensino Religioso**: capacitação para um novo milênio. Caderno n. 11, 2000.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

PEREIRA, Daniel Sottomaior. Pessoas sem religião, ateus e agnósticos. In: FLEURI, R. M; et al (Orgs.) **Diversidade religiosa e direitos humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 182-202.

POZZER, Adecir. A alteridade e a religiosidade do aluno na aula de Ensino Religioso. In: CAMARGO, César; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs). **Terra e alteridade**: pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007, p. 241-248.

_____. Interculturalidade e formação docente: possibilidades para reconhecimento da diversidade religiosa. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.). **Educação e interculturalidade**: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014, p.89-104.

_____; CECCHETTI, Elcio; RISKE-KOCH, Simone. Ensino Religioso em Santa Catarina: exercícios na perspectiva de uma educação intercultural. In: OLIVEIRA, Lilian B. de; et al (Org.). **Culturas e diversidade religiosa na América Latina**. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009, p. 271-285.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**. Implementação do Ensino Religioso. Florianópolis: SED, 2001.

SILVA, Rute Patrícia da. Escola: um dos lugares/espços para a construção da alteridade- relato de uma experiência. In: In: CAMARGO, César; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs). **Terra e alteridade**: pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007.

SOUZA, Ana Maria Borges; CARDOSO, Teresinha Maria. **Organização escolar**. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2008.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Um estudo sobre estrutura organizacional, planejamento pedagógico e disciplina escolar – em busca de possíveis soluções para o fracasso escolar. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2000, p. 69-90.

WICKERT, Tarcísio Alfonso. Ethos e direitos humanos: um legado da diversidade cultural. In: FLEURI, Reinaldo M.; et al (Orgs.). **Diversidade religiosa e direitos humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 40-55.

WITT, Maria Dirlane; PONICK, Edson (Coord.). **Dinâmicas para o Ensino Religioso**. São Paulo: Sinodal, 2008.



Capítulo VIII

DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NO ENSINO MÉDIO: desafios e perspectivas

*Ediana M. M. Finatto
Gilberto Oliari*

Considerações Iniciais

O crescente debate educacional das últimas décadas tem propiciado uma reflexão mais crítica e responsável sobre os sujeitos histórico-sociais dos processos educacionais escolarizados, nas diferentes etapas da Educação Básica, trazendo à tona as dificuldades de se estabelecer diálogos a partir e com os educandos, perpetuando o distanciamento entre o que se estuda e o que se vive na cotidianidade.

As últimas gerações de educandos têm desafiado e provocado profundas reflexões de suas condições no contexto social, questionando imagens, concepções e práticas nas quais eram/são meros receptores de conhecimento, principalmente por estarem imersos a uma era de grandes e rápidas transformações originadas pelas inquietações humanas e pelas diferentes formas de tecnologias e de inovações.

Todos esses processos de transformações e inovações criaram necessidades de uma educação mais humanizadora/humanizante, dialógica e intercultural, pois a aprendizagem fora dos muros da escola tomou proporções não mais controláveis, trazendo inúmeros benefícios e possibilidades de interação com culturas, costumes, práticas sociais e tradições que há poucas décadas se encontravam “enclausuradas” em determinados contextos geográficos e sociais.

Intrínseco a esses processos contemporâneos de educação não escolar, assim como os escolares, estão os desafios da convivência entre diferentes cosmovisões religiosas que, em pleno século XXI, ainda fundamentam e legitimam atitudes intolerantes e discriminatórias em relação ao outro, seja devido a crença religiosa ou por declarar-se sem religião, constituindo-se uma afronta à liberdade

de expressão e à liberdade religiosa. Violências desta natureza, geralmente sofrem os grupos e as denominações religiosas minoritárias, que em nome de ideais universalistas, veem seus valores e saberes tradicionais desvalorizados e subalternizados, na medida em que seus fundamentos identitários são ameaçados por práticas e discursos universalizantes, pouco combatidos por políticas de afirmação e de igualdade.

Diante dos desafios e perspectivas a educação precisa ser repensada continuamente e em constante articulação com as possibilidades da contemporaneidade, criando desafios e estipulando metas. Essas metas não se referem apenas a índices numéricos, exatos, frios, mesmo que haja interesses, metas são aqui compreendidas enquanto utopias que motivam a capacidade criativa do humano, de se reinventar ressignificando a própria existência e as condições que a sustentam.

As palavras de Muñoz representam os ideais a serem observados, quando diz que “há anos sonho com utopias entendidas como inédito-viáveis. Aquilo que não foi dito, mas que, se a maioria dos seres humanos se puser a, organizada e cientificamente, desejar, expressar e pôr em prática, pode ser viável, pode transformar-se em realidade” (MUÑOZ, 2004. p. 17).

Perante aos altos índices de evasão escolar, reprovação, violência e outras situações que manifestam a fragilidade das instituições escolares, processos estes “programados” para reproduzir lógicas dominantes, por vezes discriminatórias e violentas simbolicamente, nos propomos refletir o campo educacional, levando em consideração a complexidade de fatos e fenômenos que circundam a etapa do Ensino Médio, no contexto da educação básica.

No campo educacional e escolar diferentes identidades, alteridades, histórias e culturas se encontram e interagem. Na trama destas relações ocorre a (re)afirmação de conhecimentos éticos, culturais, estéticos e científicos já produzidos pelas sociedades, e que, na maioria das vezes, pouco dialogam com a vida. Resultado disso é o aprisionamento ou isolamento, causando danos irreparáveis nas pessoas, como a resistência ao diálogo com o outro, práticas de exclusão e discriminação pelo fato do outro ser diferente ou, simplesmente, por possuir outros referenciais culturais, ideológicos e religiosos. Daí a necessidade da reflexão sobre a forma de como o conhecimento escolar se relaciona com a diversidade de saberes culturais, religiosos e não religiosos cultivados em diferentes épocas pelos indivíduos, os quais transitam nos espaços educacionais.

Nosso propósito, portanto, é de provocar o debate sobre a presença dos conhecimentos dos fenômenos religiosos no Ensino Médio, na perspectiva dos direitos humanos, dialogando com demais saberes e experiências dos

estudantes, propiciando esclarecimentos sobre a presença do *religioso* na constituição das subjetividades e na estruturação das sociedades, desde as primitivas às contemporâneas.

Ainda que não haja um componente curricular específico no Ensino Médio para tratar desta temática, como é o caso do Ensino Religioso no Ensino Fundamental, sugerimos que tais abordagens ocorram de maneira transversalizada, especialmente na área das ciências humanas.

O Ensino Médio no contexto da Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica apontam que “a escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país” (Art. 11). Dessa forma, não se pode ignorar a discussão cultural no processo de ensino e aprendizagem, pois a cultura faz parte da identidade de todos, mesmo que as pessoas tenham diferentes costumes não podemos homogeneizar ou excluir o diferente.

O Ensino Médio, considerado como última etapa da Educação Básica, apresenta um aspecto muito particular, com identidade própria, pois, representa segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 2/2012, art. n. 4º I). Ou seja, esse percurso (de três anos) possibilitará que o estudante reveja muitas de suas posturas e perceba o quanto ainda é necessário permanecer em constante movimento de aprendizado para a sua formação integral. Essa fase da educação permite que o estudante acesse e absorva conhecimentos necessários ao desenvolvimento da cidadania:

[...] a educação no Ensino Médio deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos. (CNE, Parecer 5/2011, p. 3-4).

Desse modo o artigo 8º da DCNEM, descreve em linhas gerais a organização curricular dividida em quatro áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Cada uma dessas áreas possui um rol de componentes curriculares, que contribuem para uma reelaboração dos conhecimentos

de acordo com as necessidades espaço/temporais dos sujeitos. No entanto, isoladamente os componentes curriculares em grande medida não atingem os objetivos da educação propostos pelas DCNEB e também do Ensino Médio, por isso, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas metodológicas que possam contextualizar de modo mais significativo os conteúdos sistematizados pelas ciências, em diálogo interdisciplinar com outras áreas do saber.

Reconhecer esse princípio desafia pensar os conteúdos abordados em cada componente curricular, relacionando-os ao campo da experiência vivida pelos estudantes e levando em conta as diversas heranças culturais trazidas pelos envolvidos.

Deixar de oportunizar discussões específicas de algumas áreas do conhecimento, poderá interferir na convivência e na participação ativa dos estudantes na sociedade de forma geral. Desse modo, uma educação integral para as diferentes relações e que valorize as mais variadas culturas, assim como a diversidade cultural religiosa, faz-se necessário no currículo do Ensino Médio. Precisa-se investir em uma educação significativa e pertinente, a qual mesmo com o passar do tempo possa se manter viva e fazer sentido à vida de todos.

Na ótica da formação integral, o currículo do Ensino Médio pode se construir através de estratégias significativas para a superação de processos pedagógicos fragmentados, os quais tendem a tornar a educação um acúmulo de etapas e fases, superando uma aprendizagem limitada a memorizações. Nessa perspectiva não podemos encarar o processo de ensino aprendizagem como a oferta de um conjunto de conhecimentos “prontos e acabados” aos estudantes, mas como um caminho de possibilidades a um desenvolvimento pleno frente às diversidades culturais existentes. Apontamos as reflexões da Professora Patrícia Froes Meyer (2015), como pertinentes, pois o ensino médio é a extensão e reflexo da formação e atuação dos egressos universitários.

No século XIX, a universidade soube responder ao desafio de desenvolvimento das ciências, ao realizar sua grande transformação, mas ainda não conseguiu se libertar da forte influência econômica que a torna mercadorizada. Atualmente, os problemas da educação tendem a ser reduzidos a termos quantitativos: ‘mais créditos’, ‘mais ensinamentos’, ‘menos rigidez’, ‘menos matérias programadas’, menos carga horária ou mais carga horária. É preciso haver uma reforma de diminuição ou aumento de carga horária, de organização, mas essas modificações sozinhas não passam de ‘*reformazinhas*’ segundo Morin, que camuflam ainda mais a necessidade da reforma do pensamento. Enquanto a universidade priorizar a hiperespecialização, visando o mercado, será impedida de ver o global, bem como o essencial. Chegamos, portanto a um impasse: *não se*

pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições (Morin, 2001, p. 99). Morin, ainda coloca como papel das universidades conservar, memorizar, integrar, ritualizar uma herança cultural de saberes, ideias, valores, regenerando uma herança ao reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la (FROES MEYER, 2015, p.78).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica apresentam uma série de princípios a serem levados em conta durante o processo educacional, dentre eles destacamos: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] X – valorização da experiência extraescolar” (Art. 4º). Incluindo esses princípios possibilita-se a presença de conhecimentos culturais e se valoriza a experiência que o estudante traz do local onde vive, ou seja, os aprendizados de sua tradição e/ou meio social.

A oferta desses conhecimentos está ligada a uma perspectiva de formação integral a todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Porém, uma questão delicada a se tratar é a de como proporcionar formação integral sem entrar nas especificidades do campo religioso, o qual, é, em muitas culturas, parte essencial na composição da identidade do ser humano. Mesmo culturas e sujeitos sem religião perpassam por esse campo, pois de toda a forma constituem um *ethos* cultural de respeito e conservação à vida, que não podem ser negados ou excluídos do processo de ensino-aprendizagem. E, talvez, na adolescência/juventude o fenômeno religioso seja um campo muito profícuo de pesquisas e discussões, pois se inserem em um campo de subjetividades que favorecem a tomada de atitudes de alteridade e interculturalidade frente a um grande contexto já estabelecido.

Hábitos e costumes presentes durante a formação inicial dos estudantes necessitam de reflexões contundentes e aprofundadas no sentido de contribuir e desmistificar estereótipos tidos como verdadeiros no universo cultural de cada indivíduo. Emerge, nesse sentido, nos sujeitos envolvidos no processo educativo o desenvolvimento de concepções perfilhadas pelos elementos de uma educação humanitária. Para isso, precisamos como afirma Paulo Freire (1992) distanciar-los de seu mundo, e perceber a singularidade e a universalidade presentes em cada sujeito, para depois retornar ao seu fluxo e desenvolver o olhar da criticidade em relação ao mundo.

Muñoz (2004, p. 55) nessa linha de pensamento chama atenção para o fato de que “periodicamente é preciso considerar o *desaprender*. O conhecimento, assim como a vida, deve ser dinâmico. Nesse sentido é

preciso ir desaprendendo os conceitos obsoletos, que não servem mais”. Essa compreensão desafia as noções de conhecimento ditos “fundamentais” encontrados nos currículos, talvez muitos destes fossem necessários em um determinado tempo, e hoje já não tenham tanto significado. Por isso, há uma necessidade de investigar os limites e potencialidades dos diferentes componentes curriculares construídos e mediados pelos diversos contextos sociais, a fim de introduzir elementos efetivamente desafiadores, os quais oportunizarão desenvolver a sensibilidade da condição humana diante de fatos naturalizados na atualidade. A partir deste ponto de vista compreendemos que devemos procurar nos destituir de conceitos petrificados e olhar com outras lentes cada fato ou acontecimento da vida, bem como os diversos componentes curriculares da Educação Básica.

O modelo convencional adotado nas inúmeras instituições escolares se reveste de significados que não fazem sentido ao universo social do estudante. Nesse sentido levar em conta a diversidade cultural ajuda a interpretar e a transformar as imposições de determinados padrões, por isso, se faz necessária, na atualidade, uma educação libertadora e humanitária que seja capaz de empoderar os indivíduos em processos interculturais. Isso porque, em grande medida sentimentos de intolerância e de discriminação tem tomado conta de muitos espaços escolares e não escolares, com isso a violência tem aumentado, ferindo o direito à vida e a liberdade, princípios dispostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Diante disso, o currículo e todos os segmentos compartimentados do processo educativo estariam se encaminhando para uma reestruturação significativa no sentido de desenvolver potencialidades necessárias para a vida em sociedade neste novo século.

A educação no Brasil constitui-se como um direito de todos e corroboramos com o Conselho Nacional de Educação quando afirma que “a educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constrói, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores” (CNE, 2011, p. 10). A forma na qual os diferentes sujeitos que compõem o sistema educacional interpretam o mundo que os cerca (culturas), deverá interligar-se com a transformação das informações em conhecimentos na prática escolar.

Compreendemos a cultura como um processo no qual o ser humano atribui sentido e significado àquilo que está em seu entorno e que se faz necessário investigar quais são os pormenores que compõem a visão ampla dos acontecimentos. Entendemos então, que vários elementos são os que constituem esse processo, segundo Sidekum (2009, p. 59) “esses elementos constitutivos da cultura são os diversos modos de pensar, a interpretação do

mundo, ideologia, a convicção política-ideológica, o processo tecnológico e econômico e a experiência religiosa”, e não-religiosa. Pode-se dizer que esses diferentes aspectos possibilitam aos sujeitos aprender a conviver e a compreender os fenômenos da vida e as identidades humanas.

Tendo a noção que a cultura se constrói a partir da criatividade, o confronto de valores, de visões de mundo e da interação humana, percebe-se que diferentes povos, conforme sua territorialidade, vão construindo um sistema cultural que com o passar do tempo torna-se o balizador de suas experiências. Dessa maneira insere-se na tradição cultural, respostas àquilo que de alguma forma é inexplicável tal como a origem da vida, a finitude humana, as espiritualidades e as religiosidades de forma geral, sem desconsiderar algumas culturas que não seguem nenhuma tradição religiosa e nem aquelas que sincretizam diferentes respostas.

Diante do exposto, reafirmamos aquilo que Gomes (2008, p. 22) aponta: “o ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura)”. Imbuídos desse sentimento reconhecemos que a identidade humana se constrói não no isolamento, mas, sim, nos encontros e desencontros da relação com o outro, onde as concepções formuladas nessas interações ora se convergem ora se divergem. Nesse sentido, reiteramos que “o nosso desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro” (idem).

A escola, instituição que ainda modela, pois está calcada em processos de ensino-aprendizagem muito tradicionais e arcaicos (BERTICELLI, 2010), é constantemente desafiada a refletir sobre os discursos ideológicos e morais que pratica. Existe, na atualidade, a necessidade de refletir e assumir novas concepções em relação ao processo educativo, por isso uma prática educativa libertadora, comprometida e intercultural se constitui como a base para essa mudança. Segundo Berticelli (2010, p. 21), “significa, da mesma forma, renunciar à pretensão de uma ‘verdade científica’ em favor de ‘verdades científicas’, ocupantes de lugares múltiplos”. Percebe-se que este reconhecimento necessita de aberturas e interpretações significativas imbricadas com o mundo conceitual em que vivem nossos educandos. Mas, tudo isso depende da interpretação de mundo que fazemos e da formação que tivemos. No entanto, não podemos parar no tempo e permanecer “julgando os fenômenos” a partir do ponto de vista que construímos isoladamente, é necessário ampliá-lo através de estudos e leituras aprofundadas sobre a realidade que vivemos.

Em se tratando do Ensino Médio, essa questão aflora com maiores tensionamentos nas relações perpassadas e circundadas por diferentes faixas etárias. Sabemos que muitos professores foram jovens há mais tempo e que em “seu tempo” os olhares e posicionamentos eram bem diferentes, inclusive no campo religioso. Desse modo uma reflexão sobre a postura ética, tanto para professores como para estudantes, faz-se necessário no sentido de “desarmarem-se” e perceberem suas semelhanças e diferenças. No bojo dessa rede de significados está explícito que a construção de saberes e laços de convivência possibilitam a aproximação das diversas realidades, por isso compreendê-las e não excluí-las ou discriminá-las em detrimento aos seus costumes e saberes é uma necessidade para a construção de um mundo mais justo.

Encontrar um novo horizonte educacional, onde seja possível abordar diferentes possibilidades de construção de conhecimento e o direito à aprendizagem é um dos desafios que transita no universo escolar. Muitos documentos elaborados nas últimas décadas desafiam no sentido de propor novas alternativas para compreender as articulações, as rupturas e os desequilíbrios que interferem no processo de humanização e de aprendizagem. A escola precisa conhecer os sujeitos que transitam em seu espaço para instituir práticas que contribuam para a eliminação de “formas predatórias, marginalizadoras e monoculturais de pensar e organizar as sociedades em todos os níveis”. (POZZER, 2014, p. 91).

A valorização de culturas/elementos culturais no processo educativo tem ganhado ampla discussão, porém muitas vezes não lembramos de quem estamos falando. Assim um dos primeiros desafios que encontramos está relacionado aos indivíduos que ocupam as salas de aulas, alguns o chamam de aluno, outros de estudantes e outros ainda de educandos, “[...] os alunos chegaram e passaram a ocupar as escolas. É deles que falamos nos encontros, nos recreios e até mesmo nos intervalos das aulas. Habitam nossas cabeças, nossos medos, ânimos e desânimos” (ARROYO 2005, p. 33). Os estudantes, como optamos por denominar, talvez sejam os principais “atores” no campo escolar, afinal a escola e suas experiências pedagógicas podem proporcionar relações interculturais e dialógicas para que possam desenvolver habilidades e conhecimentos que os possibilitem extrapolar o campo de convivência familiar e os empoderar diante das diversidades.

Segundo Arroyo (2005), por muito tempo eles (estudantes) foram silenciados, pouco se percebia a presença deles (ou pelo menos se fingia muito bem não percebê-los). Aos poucos eles foram estabelecendo relações que oportunizaram a manifestação de suas formas juvenis de viver, pensar e se

comportar diante da sociedade “adultamente construída”, tanto que chocaram, e chocam as formas pedagógicas de pensá-los e interpretá-los. Essa mudança de pensamento apresenta um tensionamento para muitos conhecimentos, saberes e, até mesmo, à autoestima docente.

A constatação feita por Green e Bigum (2002), nos desafia justamente a perceber a necessidade de entender/compreender as identidades juvenis, afirmando que: “[...] estamos interessados em desenvolver uma melhor compreensão de um fenômeno cada vez mais visível: a emergência de um novo tipo de estudante com novas necessidades e novas capacidades” (p. 209). Dessa forma, ao pensar a educação e os processos de ensino-aprendizagem precisamos levar em conta a característica de que o estudante não é uma “tabula rasa”, pelo contrário, ele é um indivíduo que vivencia experiências muitas vezes exclusivas e que marcam profundamente as individualidades.

Adotar na prática docente a valorização da identidade do estudante é um grande desafio, porque, em alguns casos, a formação de professores dificilmente aborda(ou) essa necessidade. E, talvez, poucos leitores/pesquisadores tiveram sua identidade local/comunitária/vivida valorizada em seu processo educativo escolar. A imagem do sem-luz (aluno) necessita ser repensada, “dificilmente nos libertamos como docentes de estereótipos que fazem parte da nossa cultura política e pedagógica” (ARROYO, 2005, p. 44), mas se houver um esforço coletivo e desejável, a mudança é possível.

Muitas reações e atitudes dos estudantes revelam-se fruto de algo culturalmente construído: “o ser humano *se comunica* não só por meio da *palavra e do modo de agir*, mas, essencialmente, a partir do que *sente, pensa, de como reage ao que ocorre, do que cria* (de criar) e também a partir de sua *bagagem cultural*” (MUÑOZ, 2004, p. 53, grifos do autor). Nessa dimensão a ação-reação das atividades realizadas chegam aos estudantes e retornam ao professor, algumas vezes de forma colaborativa, outras de forma reacionária e não participativa, o desafio é, portanto, entendê-los e oportunizar experiências significativas às suas vidas, buscando integrá-los e fazê-los perceberem a necessidade de aprofundar aquilo que eles já conhecem e vivenciam.

Compreender que as culturas, ou que a bagagem cultural, é estática é não considerar as possibilidades de contatos entre diferentes grupos. O avanço da internet proporcionou aos adolescentes e jovens uma nova postura diante dos costumes em que se encontram inseridos. Portanto, o mundo globalizado está oferecendo novas modalidades de ensino e aprendizagem. Não podemos fugir desse reconhecimento, devemos usá-lo a nosso favor para estudar a diversidade e possibilitar que os estudantes adotem atitudes de alteridade, de reconhecimento

e valorização do outro/outra que também possui cultura e de acordo com suas possibilidades estabelece inúmeras relações, as quais agregam valores à sua tradição.

Dentro dessa lógica compreendemos que ensinar o estudante apenas ler, escrever e calcular não é suficiente para manter as relações sociais e culturais. Para isso é preciso ampliar seu horizonte de vida, a partir da interpretação de sua realidade e o vislumbrar de novas oportunidades. Desse modo, o que se propõe é aproximar as experiências culturais de estudantes e docentes, onde ambos sejam capazes de socializar suas angústias e sonhos, sem reduzir o outro, ou mensurá-lo a partir de seus referenciais. Em grande medida isso representa o reconhecimento da diversidade cultural e religiosa de todos, no processo educacional, e reconhece que todos possuem o direito de construir cidadania a partir desse movimento educacional e intercultural.

Para que isso aconteça precisamos considerar “que suas experiências de classe, etnia, grupo étnico, gênero, campo ou periferia sejam incorporadas como objetos de conhecimentos escolares” (ARROYO, 2013, p. 125), religiosidades – espiritualidades. É a proposta de trabalhar em sala de aula, com saberes que sejam significativos à cotidianidade dos estudantes, que faça sentido e que possibilitem a ele estabelecer relação/operação com fatos mais ampliados e não apenas conhecimentos teóricos que muitas vezes não tem sentido em suas relações.

Nos diferentes grupos e contextos socioculturais a dialogicidade é fundamental para adentrar os meandros do campo da cultura e da religiosidade, os quais encontram-se sustentados na cosmovisão do ser humano universal e singular. Diante disso, o ponto de partida para uma educação mais sensível deriva também do simples desempenho da capacidade humana em perceber que a singularidade não determina a negação da pluralidade existente nos diferentes espaços sociais, neste caso a escola, mas enriquece as diferentes relações (ARENDR, 2008, p. 189).

Desse modo, a escola numa relação dinâmica pode contribuir para desenvolver a sensibilidade criativa que abarque a diversidade do universo cultural que compõe o cenário em movimento de cada indivíduo. Concordando que cada ser está sempre em constante movimento, há que se perceber e interpretá-los de maneira a compreender que estes referenciais, abordados como cultura coordenam e modelam a vida de cada um em sociedade. Assim, através deles poderemos criar horizontes de apropriação das especificidades que envolvem as múltiplas experiências que delinham a cultura dos estudantes.

Diante do cenário exposto não podemos pensar/compreender que a sala de aula - escola apresenta uma homogeneidade, compõe-se, sim, por uma diversidade muito grande de indivíduos concretos, que possuem experiências sócio históricas que, só quando ganham vozes podemos entender. Portanto, dar-lhes vozes é torná-

los ativos em um processo de ensino e aprendizagem, onde eles(as) se transformam em construtores(as) e transformadores(as) das informações em conhecimento.

A diversidade cultural religiosa no EM e os desafios educacionais

Na contemporaneidade, as tecnologias exercem grande influência na população, conseguindo (trans)formar opiniões em curto espaço de tempo, sejam elas positivas ou não e que afetam o desenvolvimento individual e coletivo. A educação, enquanto fenômeno comum a todos os povos e elemento cultural de transmissão e assimilação de conhecimentos e saberes que possibilitam a manutenção e recriação dos modos de ser e viver, contribui com a construção e transformação de conhecimentos que, através dos processos escolarizados, podem assegurar uma formação integral do ser humano.

No Ensino Fundamental, por exemplo, o componente curricular Ensino Religioso possui a responsabilidade de estabelecer diálogos e construir elos na tentativa de compreender os fenômenos religiosos e não-religiosos e suas interfaces com a vida em sociedade. Mas, e no Ensino Médio, a quem cabe a responsabilidade de abordar as implicações socioculturais dos fenômenos religiosos? Como os estudantes compreendem, problematizam e entendem casos de intolerância religiosa, violências fundamentadas em princípios e valores religiosos e decisões políticas fortemente marcadas por interesses e ideologias religiosas?

A diversidade humana, cultural e religiosa constitui a riqueza da humanidade. Aprender a reconhecê-la é função social da escola, uma vez que a compreendemos para além da transmissão de conhecimentos científicos. Especialmente no campo da diversidade cultural religiosa, tem de contribuir com a construção de significados, experiências, atitudes de valorização e respeito às diversidades presentes nas sociedades, sustentando a problematização das relações de saber e poder de caráter religioso, presentes em diferentes concepções e práticas socioculturais.

Uma reconfiguração ou reinvenção da escola está presente constantemente em discursos proferidos por intelectuais, políticos, governantes e outros. No entanto, sabemos que as condições para a efetivação das grandes mudanças almejadas, requerem mudanças epistemológicas, o que implica reconhecer outras lógicas que historicamente foram ou são invisibilizadas, subalternizadas e, por vezes, hostilizadas, resultado de processos monoculturais e etnocêntricos instaurados, especialmente em países colonizados.

Por entendermos que a educação escolarizada, mesmo que criada para uniformizar e universalizar padrões epistêmicos se constrói cotidianamente e

pode se transformar em extensões da vida. Desse modo, refletiremos sobre as possibilidades de sua reconfiguração a partir de uma metáfora: a construção de uma “colcha de retalhos”. Essa reflexão pretende apontar elementos do trabalho pedagógico com a diversidade cultural religiosa e não religiosa no Ensino Médio que, mediante as ambiguidades que entornam as emoções e os conhecimentos, pode provocar reconfigurações dos espaços escolares. Em outras palavras, pretendemos associar o estudo da diversidade cultural religiosa com a construção de uma colcha de retalhos, onde os passos e escolhas dessa tessitura fundamentam-se nas experiências de Ensino Religioso no Ensino Fundamental e com outros componentes curriculares do Ensino Médio, com os quais temos atuado.

Assim como uma colcha de retalhos que é confeccionada através do envolvimento de diferentes pedaços de tecido, a construção do conhecimento ocorre através de relações, associações e articulações entre distintas pessoas e racionalidades. Quem confecciona uma colcha, acaba se envolvendo por completo no projeto, disponibilizando-se para tal tarefa. De modo semelhante, os processos educativos requerem engajamento, dedicação e conhecimento das especificidades peculiares ao ato de educar, tornando possível a percepção de atitudes intolerantes e discriminatórias, de modo a transformá-las em iniciativas que favoreçam o bem viver coletivo.

Uma das funções da colcha é agasalhar, respondendo a uma necessidade imediata, o frio. Pode até possuir uma finalidade estética, mas antes de tudo, existe por necessidades humanas. Metaforicamente, o estudo da diversidade cultural e religiosa, da mesma forma que a colcha, existe para apresentar possibilidades de diálogo e de construção de mundos mais justos, equitativos e sustentáveis.

A ausência da abordagem de temas referentes aos fenômenos religiosos, de como as crenças e denominações religiosas contribuem com a estruturação das sociedades e a organização da vida das pessoas, de como constroem a moral e os valores que fundamentam respostas dadas para a existência humana, podem influenciar no desenvolvimento de práticas discriminatórias, intolerantes e até violentas. O conhecimento da diversidade cultural religiosa favorece o exercício da liberdade de pensamento, de expressão e de crença, fundamento central que justifica a temática no Ensino Médio, pois, é neste período que os jovens buscam afirmação da identidade pessoal no mundo exterior.

Para o estudo da diversidade do fenômeno religioso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso – PCNER apresentam uma relação de eixos separados por blocos, a saber: *Culturas e tradições religiosas; escrituras sagradas; teologias; ritos; ethos*. Inseridos nessas grandes temáticas encontram-se conteúdos específicos: *Culturas e tradições religiosas: filosofia da tradição*

religiosa, história e tradição religiosa, sociologia e tradição religiosa, psicologia e tradição religiosa; *escrituras sagradas e/ou tradições orais*: revelação, história das narrativas sagradas, contexto cultural e exegese; *teologias*: divindades, verdades de fé, vida além da morte; *ritos*: rituais, símbolos, espiritualidades; *ethos*: alteridade, valores, limites (FONAPER, 2009). Ao acessar e aprender esses conteúdos, os estudantes têm condições de construir referenciais éticos que favorecem a valorização e respeito às diversas formas de expressão cultural.

Considerando a importância da construção do conhecimento através de diferentes metodologias, salientamos que a escolha da confecção de uma colcha de retalhos não é neutra e traz em si as suas singularidades que merecem algumas considerações: A primeira diz respeito à necessidade de admitir que a colcha de retalhos, em grande medida, é única, ou seja, não responde à modelos pré-elaborados de tecido e estampa. O artesão, de acordo com seus referenciais e visão de mundo seleciona diferentes formas e cores de tecido, e, aos poucos, delicadamente vai transgredindo os horizontes já delineados, proporcionando uma nova compreensão em relação a cada retalho escolhido. Dessa maneira, estudar a diversidade de fenômenos religiosos, também pode representar a transgressão de horizontes e epistemologias monoculturais e etnocêntricas.

Segunda, cada retalho possui uma história, uma cor e uma forma, porém ao entrar em contato com as mãos do artesão, adquire nova trajetória, com realidades muitas vezes reconfiguradas e reconfigurantes. Muitos desses retalhos poderiam ter sido descartados, pois, num contexto padronizado a diferença não permitiria sua utilidade, portanto seria inconveniente mantê-los guardados. De igual forma acontece com os conhecimentos religiosos que, mesmo contando com profissionais habilitados para tratar pedagogicamente destes conteúdos, considerando saberes interculturais presentes na relação, distintos dos conhecimentos tradicionais, de uma única verdade científica que ainda permanece em muitas escolas, o qual, segundo interpretações muitas vezes precipitadas, poderia ser descartado.

Por estas razões compreendemos que trabalhar com a diversidade cultural religiosa na escola, significa também realizar o mesmo processo do artesão. Necessitamos primeiramente acolher os diferentes sujeitos que integram os processos educacionais e perceber suas contribuições nos encaminhamentos pedagógicos. Significa reconhecer que cada estudante possui uma história de vida, fundamentada em diversos referenciais culturais religiosos ou não-religiosos de sua vivência. Estes referenciais não podem ser concebidos obsoletos, pois o ideal é que se fortaleçam e revitalizam-se nas diversas relações e interações sociais. Como diria Freire (2000), o humano é um ser inacabado, e na

sala de aula o estudante se abre a novos desafios e responsabilidades, inclusive de mudar as muitas realidades ditadas pelo sistema que privilegia o mercado, onde a violência, a exclusão e a discriminação perpassam cotidianamente as atitudes dos que ainda não foram perpassados pelo olhar de alteridade e da subjetividade estruturada na relação de um-para-o-outro.

A terceira consideração que sustenta a escolha dos retalhos assenta-se na incondicional inclusão das “tessituras escolares”, do diálogo e da construção de conhecimentos a partir das diversas culturas religiosas e não-religiosas. Ou seja, possibilitar que todos sejam protagonistas no processo de aprendizagem, onde de forma intercultural, cada qual apresente seus referencias e juntos consigam lançar novos olhares aos fenômenos que derivam dessas experiências. Na verdade, essa relação oportunizará desenvolver atitudes éticas de acolhimento e respeito. Muitos são os “outros” nos contextos educacionais. Para o artesão esses outros são “os retalhos”, que desestabilizam as estruturas homogeneizantes e os padrões universalistas.

Portanto, um dos grandes desafios centra-se na percepção das possibilidades de cada um perceber que o outro(a) possui características que, a partir de outros olhares, podem ser de extrema importância, fundamental na sociedade que aos poucos incorpora elementos do individualismo, um mundo idealizado e legitimado pelas vias de comunicação e informação. Fortalecer e qualificar as relações torna-se oportuno para aquele que é excluído e discriminado, pois podem-se criar mecanismos que possibilitem socializar suas experiências e particularidades, a fim de trazer grandes contribuições à coletividade em processos de mútuo acolhimento das alteridades.

Sob o olhar metafórico o que vai perpassar todos os retalhos, que vai uni-los com vistas a tornar-se uma colcha, é o fio, o qual pode ser a linha que cada educador escolhe para desenvolver o seu trabalho pedagógico.

Nesse sentido a linha que perpassará o processo de construção do conhecimento da diversidade cultural religiosa deve ser fortalecida pelos aportes da pedagogia e filosofia interculturais. Comparada com o fio do artesão, a interculturalidade pode ser o suporte epistemológico e metodológico que os educadores precisam se apropriar para uma prática significativa, real e transformadora dos sujeitos.

No trabalho artesanal utiliza-se a linha para unir os pedaços de tecido, tal como uma atividade de aprendizagem necessita ser desenvolvida sem atropelar os processos, isto é, trabalhando tudo ao mesmo tempo, sem clareza dos tempos, mas com enfoques articulados ao contexto dos estudantes. É necessário que tenhamos um cuidado metodológico para abordar e significar

os conhecimentos que de fato propiciem alternativas para novas reflexões, por isso, a continuidade do estudo dos fenômenos religiosos, enquanto percurso formativo no Ensino Médio, torna-se indispensável.

Tão importante como a linha são os pontos que moldarão o tecido dando-lhe o acabamento final. Vale ressaltar que para obter a durabilidade esperada, o ponto precisa ser firme, manter os pedaços bem unidos, para que nas lavadas cotidianas, a colcha não sofra o processo de desmantelamento. Levando em consideração esse conjunto de ideias, salientamos que as aulas também necessitam de atividades consistentes, que abordem conteúdos teóricos e práticas de aprendizagem, as quais quando desenvolvidas possam se reconfigurar em conhecimentos mais duradouros e comprometidos com a transformação da realidade em que se vive.

Por último, não menos importante, encontra-se o acabamento dado a colcha, é o grande momento onde o(a) artesão(ã) estende a colcha sobre a cama e observa a riqueza de seu trabalho. Percebe nesse momento que alguns fios precisam ser cortados, que uma barra precisa ser feita, e que, em algumas ocasiões pequenos pedaços dos retalhos merecem um olhar mais meticuloso para a obra de arte ficar completa. Este é o momento de auto e hétero avaliação, onde se pode avaliar o alcance das metodologias e conteúdos utilizados no processo de construção e efetivação do conhecimento. Vale ressaltar que sob essa mesma ótica pode-se avaliar o quanto o aluno absorveu/apreendeu daquilo que foi desenvolvido em sala de aula.

Obviamente que não é apenas nessa hora que se faz avaliação, continuamente a colcha se estenderá para verificar como está o andamento da mesma. A trajetória da construção do conhecimento em sala de aula deve seguir o mesmo processo, constantemente o professor olhará para a amplidão do desenvolvimento das aulas e terá a possibilidade de rever os alinhavos feitos no processo, e se necessário re-costurar para oportunizar novas experiências e horizontes.

Um processo contínuo tenta viabilizar metas idealizadas, por isso, quando anteriormente tratamos de direcionar um olhar mais cuidadoso para alguns pedaços dos retalhos, não estamos querendo dizer que estes não possam contribuir no desenho da colcha e que devem ser cortados do conjunto, pelo contrário, significa o momento de contribuir na construção de horizontes que oportunizem o repensar dos modos excludentes e discriminatórios de se relacionar com outro que imperam na sociedade. No entanto, vale lembrar que, se o ponto da costura/prática do professor demonstra firmeza e resistência, e se a linha/conhecimento foi capaz de juntar de modo intercultural a todos, “cortar” não será necessário.

Considerações finais

O Ensino Religioso vive no Brasil uma situação desafiadora. Há muitos anos discute-se através de meios legais sua permanência nas escolas públicas como área de conhecimento e componente curricular do Ensino Fundamental. Essa luta tem se desencadeado pela necessidade de compreendermos que temas relacionados ao fenômeno religioso na forma da diversidade cultural religiosa e dos direitos humanos, precisam ser abordados como elementos de aprendizagem, mesmo não havendo um componente curricular específico para tal.

Na dinâmica da comunidade educacional encontramos abordagens de diferentes aspectos contidas nos temas transversais, estes propõem discussões de assuntos que vem preocupando a sociedade, e que também não estão incluídos num único componente curricular. As alternativas de uma nova abordagem estão postas, porém como professores de sala de aula e com longa experiência afirmamos que a maioria dos profissionais não compreendem como pode-se abordar determinado tema durante o desenvolvimento de suas aulas, as quais encontram-se estruturadas em paradigmas petrificados, difíceis de serem desconstruídos.

Diante das dificuldades que os profissionais das diferentes áreas encontram para organizar e sistematizar as especificidades de temas muitas vezes compreendidos como descontextualizados dos seus, defendemos a ideia de que essas discussões diferenciadas necessitam de linguagem e conhecimentos embasados em referenciais teóricos específicos. Desse modo, o mecanismo para a ampliação do conhecimento relacionado ao fenômeno religioso no contexto escolar encontra-se na linguagem proposta pelo componente Ensino Religioso, o qual é oferecido no ensino fundamental, porém sua ampliação para o Ensino Médio é necessária uma vez que a formação integral do ser humano perpassa também os meandros do conhecimento relacionado à diversidade e pluralidade.

O Ensino Religioso durante seu percurso de efetivação nas escolas sempre esteve em jogo de diferentes maneiras, para sua permanência como área do conhecimento muitos percalços foram superados, porém ainda há muitos para se conquistar. Atualmente corre-se o risco de cairmos nas armadilhas que esse componente pode desencadear por receber tratamento inadequado. Por isso, ter clareza e conhecimento sobre sua abrangência enquanto componente curricular efetivo do Ensino Fundamental é uma possibilidade de introduzi-lo também no Ensino Médio e, através dele, propor discussões que conduzam para a viabilização de um processo educativo formativo dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Emerge nesse sentido a necessidade de ampliação de curso de graduação específico para habilitar profissionais que irão atuar nessa área de conhecimento

e debates no sentido de evidenciar a importância da qualificação profissional tem se desencadeado constantemente. Assim, para a formação do ser humano na sua integralidade é importante que esses profissionais constituam estratégias metodológicas eficazes, rompendo com as estruturas de poder em várias escalas. Uma compreensão acerca da nova configuração da sociedade aponta para mudanças na forma de entender o processo de aprendizagem, o qual clama por criatividade e inventividade

Referências

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó: Argos, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 4/2010**. Define as diretrizes curriculares para a educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf, consultado em: 25/04/2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n. 5/2011**. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf, consultado em: 25/04/2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 2/2012**. Define as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf Consultado em: 25/04/2015.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião**. 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

FROES MEYER, Patrícia. Qual o papel das universidades? **Coluna Ensino em Fisioterapia**. UFRN, Natal/RN. Disponível em: <http://www.fisiobrasil.com.br/main.asp?link=amateria&id=203>. Acesso em 25 de agosto de 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MUÑOZ, César. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

POZZER, Adecir. Interculturalidade e formação docente: possibilidades para reconhecimento da diversidade religiosa. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (org.). **Educação e interculturalidade**: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014.

SIDEKUM, Antônio. Identidade cultural e desenvolvimento. In: OLIVEIRA, Lilian B. de; et al. **Culturas e diversidade religiosa na América Latina**: pesquisas e perspectivas pedagógicas. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.



Capítulo IX

ENTRE FECHAMENTOS E ABERTURAS: o Ensino Religioso no currículo escolar

Elcio Cecchetti
Adecir Pozzer

Palavras Iniciais

A diversidade cultural é um dos principais elementos que identificam, caracterizam e desafiam as sociedades latino-americanas. Diferentes grupos, etnias e culturas expressam cotidianamente uma intensa rede de produções e elaborações simbólicas, produzindo uma rica diversidade de saberes, conhecimentos, valores e práticas. Dentre essa multiplicidade de expressões, encontram-se inúmeras crenças, movimentos e tradições religiosas, que configuram uma inesgotável diversidade religiosa.

Entretanto, na história do Estado brasileiro e, de modo similar, em boa parte da história dos países latino-americanos e caribenhos, as relações que envolveram diferentes identidades religiosas foram marcadas por inúmeros conflitos, intolerâncias, dominações e violações praticadas contra o Outro¹, sobretudo no processo de colonização, quando os europeus utilizaram diferentes mecanismos para impor sua crença religiosa aos demais habitantes do território, valendo-se inclusive, dos processos educativos formais.

Foi neste contexto que, em países como o Brasil, o ensino da religião cristão-católica configurou-se em um dos instrumentos de difusão de uma única tradição religiosa e de negação sistemática de outras formas de crer, pensar e viver. Infelizmente, tal prática reflete a tendência adotada por vários grupos culturais, os quais acreditam que sua visão de mundo é universalmente válida a ponto de justificar sua imposição sobre as demais.

Este trabalho objetiva apresentar o percurso histórico do Ensino Religioso no Brasil, desde o momento histórico em que era concebido como

1 O termo *Outro* (com a inicial em maiúsculo) quer representar os *Outros* e *Outras*, que, na compreensão de Levinas, representam aqueles que não podem ser contidos, nem reduzidos a um conceito; é rosto, presença viva que interpela, convoca, desafia e constrói. Emmanuel Levinas. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ensino da religião - praticado com o intuito de homogeneizar a diversidade cultural religiosa dos povos indígenas, africanos e dos grupos europeus e asiáticos não cristãos – até o momento em que emergiram outras perspectivas legais e epistemológicas, que o conceberam como componente curricular e área de conhecimento da educação básica, responsável pelo estudo dos saberes e conhecimentos religiosos e não religiosos, de modo a assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa da sociedade, sem proselitismo.

Para isso, na primeira parte, utiliza-se a metáfora da *caixa*, que corresponde às cosmovisões culturais e religiosas construídas historicamente pelos diferentes sujeitos e grupos sociais, com suas experiências de *fechamento* e *abertura* nas relações com os diferentes e as diferenças. Na sequência, apresenta-se como o Ensino Religioso, historicamente criado para promover o *enclausuramento* cultural e religioso, pode agora ser um *abridor de caixas* ao possibilitar o acesso ao conjunto de saberes e conhecimentos produzidos por diferentes culturas e tradições religiosas, promovendo diálogos e intercâmbios entre sujeitos, etnias, culturas, religiões e áreas de conhecimento no cotidiano escolar.

O humano e suas experiências de fechamento e abertura

Enquanto seres históricos e sociais, os seres humanos se constroem pelas e nas relações estabelecidas com o Outro e a natureza, em determinados contextos históricos, e em processos permanentes de apropriação e produção cultural. Da interpretação da realidade, repleta de desafios e possibilidades, e da elaboração de sentidos e significados, cada coletividade (re) apresenta, (re) cria e (re)elabora um conjunto de conceitos e práticas sociais que perpetuam-se de geração em geração, estruturando sua própria *cosmovisão*. Esta integra um conjunto de elementos simbólicos, que inclui saberes, conhecimentos, crenças, valores e práticas sociais, os quais, diante da instabilidade e das problemáticas que afetam a vida cotidiana, funcionam como se fossem *moradas, tocas* ou *caixas* que protegem, abrigam e dão segurança às presentes e futuras gerações.

Originalmente, segundo Wickert (2013), a palavra grega *ethos*, mais tarde entendida como *sistema de valores* que sustenta uma *visão de mundo*, designava *morada* ou *lugar de resguardo*, refúgio, *espaço vital* seguro. No cotidiano de nossos antepassados, era corriqueira a busca de abrigo em uma caverna quando da incidência de uma tempestade ou do iminente risco de ser atacado por animais ferozes. Mas, com o passar do tempo, a dimensão material do *habitar* foi ampliada para a dimensão *existencial*, e o *ethos* começou a representar “o lugar onde se vive e se torna humano”, configurando um modo de

ser e estar no mundo. Essa *morada* já existia antes de o indivíduo nascer. “E, uma vez nascido, cada ser será moldado pelo conjunto de relações fazendo com que sua existência se desenvolva a partir de *uma* maneira específica” (2013, p. 42).

A cosmovisão (*ethos*) produzida e compartilhada por determinado grupo social, tornou-se, ao longo do tempo, a *toca segura*, a *caixa simbólica* balizadora das identidades e referência para estabelecimento das fronteiras culturais. Compartilhar certa visão de mundo, e vivenciar um modo específico de ser, além de atribuir certa segurança e previsibilidade aos sujeitos, possibilita a criação de marcadores da diferença, limites, linhas e traços de distinção entre *nós* e *os outros*.

Nas relações com a natureza e com os demais grupos sociais, os seres humanos, a partir de suas *caixas simbólicas*, estabelecem experiências de *abertura* ou *fechamento*, enquanto estratégias de defesa ou ataque, acolhida ou hostilidade, a tudo o que lhe é exterior, desconhecido ou diferente. Quando os sujeitos se deparam com *caixas* que se distinguem da *sua*, não raro, sentem-se inseguros, espantados, surpreendidos ou ameaçados. Alguns logo partem para o confronto, fechamento, desencadeando, frequentemente, conflito, dominação, subalternização e até aniquilação. A tendência do *fechamento em nossa caixa* ancora-se na compreensão equivocada de que a *nossa caixa* é melhor que a *caixa do outro*, e na pretensão, tão presente na história, de querer que os Outros se *encaixem* em *nossa caixa*. Assim, as relações com os diferentes e as diferenças são marcadas pela tensão, competição e dicotomia entre *nós* e *os outros*.

Historicamente, cada grupo social, na relação com os Outros, elaborou sua própria *caixa cultural*, integrando elementos simbólicos e territoriais singulares, assim como características étnicas, linguísticas, religiosas, políticas e econômicas específicas. Mas, o movimento de constituição dos estados nacionais, inicialmente empreendido na Europa e depois nos demais continentes, e o processo de mercantilização e colonização dos América e da África, por parte dos europeus, acabaram por colocar em contato, forçosamente, diferentes étnicas, povos e culturas sob o teto de um mesmo território. Embora tal problemática possa ser identificada na Antiguidade, seja pela disputa territorial, seja pela atitude imperiosa de subjugar outros povos para impor a sua *caixa*, durante toda a Idade Média, Moderna e Contemporânea não faltam exemplos de desencontros entre diferentes sujeitos, etnias, culturas e religiões: guerras, perseguições, escravidões, genocídios, violências, discriminações, preconceitos e inúmeras outras posturas de *fechamento*, que procuraram negar, invisibilizar, desprestigiar, submeter, colonizar, converter, subestimar e desvalorizar o Outro em sua alteridade.

Complexificando ainda mais este contexto, a partir das últimas décadas do século XX, o fenômeno da globalização² tem provocado o deslocamento de fronteiras culturais e a difusão de valores, línguas, tecnologias, ciências, hábitos e formas massificadas de produção e consumo. Em busca de melhores condições de vida, milhões de pessoas se deslocam para regiões economicamente atrativas, e outras centenas de milhares são obrigadas anualmente a migrar por conta de conflitos armados ou por catástrofes ambientais, contribuindo para a diversificação cultural das sociedades receptoras.

Tal fluxo migratório caracteriza-se por intensos processos de desterritorialização e por novas territorializações em realidades muito distintas dos territórios originários. Neste processo, nas localidades receptoras, os migrantes são frequentemente vistos como os indesejados, sendo sistematicamente rejeitados, por conta das diferenças marcadamente distintas dos habitantes dos locais de destino. Ou seja, perpetuam-se as atitudes de *fechamento* perante o desconhecido, que agora não se reside apenas no outro país ou no outro continente; o diferente está ao lado, transita na mesma rua, compartilha o mesmo lugar de trabalho, lazer e consumo. Essa é uma problemática latente nos países europeus e norte-americanos, dada as grandes levas de imigrantes que adentraram as fronteiras destas nações, bem como, dos países latino-americanos e caribenhos, que além da miscigenação entre indígenas, africanos e europeus, provocadas pelo processo histórico da colonização, também são receptores de fluxos migratórios provenientes de inúmeras regiões do mundo.

Diante da mobilidade humana em escala global e a crescente hostilidade para com os imigrantes, assim como, face a manutenção de processos de exclusão e desigualdades a que determinados grupos sociais foram submetidos, como é o caso dos indígenas, afro-americanos, ciganos, entre outros, a questão-problema, que tem preocupado diferentes governos, líderes, pensadores, educadores e pesquisadores em escola global é: *como garantir o respeito à diversidade de identidades culturais em sociedades cada vez mais multiculturais?* Como promover o diálogo e à cooperação entre os diferentes, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, para garantir vida digna para todos? Como incentivar os sujeitos a complementarem-se a partir da experiência de *abertura* e conhecimento daquilo que lhes é exterior ou desconhecido?

2 Segundo Coll (2002, p. 20), a globalização parece expressar a última etapa do processo de tentativa de *homogeneização cultural* iniciado pela modernidade ocidental há pelo menos 500 anos: “Que essa homogeneização tenha sido levada a efeito mediante estratégias distintas (colonialismo, desenvolvimentismo, globalização) ou estandartes distintos (cristianismo, modernização, democratização) não muda nada do essencial: o sonho de uma só cultura humana universal, a mais homogênea e uniforme possível, como única maneira de assegurar uma vida digna e a paz para todas as nações”.

Para o pensador Fernet-Betancourt (2004), é necessário capacitar o humano a desenvolver posturas ou disposições que o habituem a viver suas referências identitárias *em relação* com os Outros, convivendo com eles. Trata-se de uma atitude que retira os sujeitos de suas *caixas teóricas e práticas*, possibilitando que percebam o *analfabetismo cultural* produzido pela falsa percepção de que somente uma cultura, a *nossa*, é a mais apropriada para ler e interpretar o mundo. Para ele, é necessária a produção de “[...] uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual” (p. 13).

Diante disso, a educação, principalmente em sua dimensão formal, é desafiada a propiciar atividades de aprendizagem que estimulem a experiência de *abertura de caixas*, na tentativa de reconhecer a diversidade cultural em seus múltiplos aspectos, rostos, nomes e manifestações. Neste sentido, a escola, enquanto espaço sociocultural, constituída diariamente por inúmeros sujeitos, cada qual com sua *caixa* e com suas respectivas *experiências de fechamento e abertura*, é desafiada a contribuir na promoção do acolhimento, respeito e convívio com o diferente e as diferenças presente em seu cotidiano e no contexto social que a envolve.

O desafio consiste na construção de *relações* e posturas que ultrapassem os limites e fronteiras culturais estabelecidas, reconhecendo o Outro, diferente, desconhecido, em sua alteridade, rompendo preconceitos cristalizados, práticas estigmatizadoras e etnocêntricas (*enclausuramento na caixa*).

O ensino da religião e a histórica experiência de *fechamento* na educação

O elemento *religioso* é uma das bases presentes na estruturação das visões de mundo ou, na metáfora empregada até aqui, das *caixas culturais* sobre a qual cada grupo humano alicerça seu modo de vida. Isso porque, segundo Coll (2002), nenhuma sociedade é resultado somente de seu *logos* (racionalidade), mas, sobretudo, da soma de outras duas dimensões: *a mítico-simbólica* e *a do mistério*. A primeira corresponde a um nível da realidade “mais profundo do que aquele que se pode atingir a partir da razão reflexiva, conceitual e lógica” (p. 35) e, por isso, “não pode ser definida nem explicitada pela razão, dado que se trata daquilo que não pode ser pensado, nem dito, mas que é tão real quanto aquilo que percebemos valendo-se da razão” (p. 35). Por sua vez, a dimensão do *mistério* está relacionada “àquilo que não pode ser pensado nem definido, e que excede a toda conceitualização e simbolização que possamos propor” (p. 36). Assim, toda cultura veicula uma concepção de humano, do divino e do cósmico, já que a própria realidade é constituída por esses elementos e pelas relações tecidas entre si.

Portanto, as crenças, conhecimentos e valores religiosos são elementos simbólicos de grande influência social que acabam por caracterizar e estruturar cosmovisões de mundo. Tais elementos, expressos de modos diversos nas diferentes religiosidades, credos e tradições religiosas, são um dos referenciais utilizados pelos sujeitos e grupos para (re)construir sua existência e responder às diferentes situações e desafios cotidianos.

Entretanto, os embates e conflitos por questões religiosas foram/são profundamente dramáticos na história humana, sendo, muitas vezes, fomentadores e justificadores de guerras, genocídios e processos de colonização. A implantação do Cristianismo nas Américas, através da invasão europeia, principalmente por espanhóis e portugueses, suplantaram, somente em território brasileiro, mais de 1.400 grupos indígenas (HOONAERT, 1992). A imposição de uma única *caixa religiosa*, neste caso, o catolicismo, foi responsável pela quase erradicação das religiões dos povos originários das Américas.

No Brasil, com poucas exceções, a conjugação entre cruz (poder espiritual) e espada (poder político) esteve a serviço da conquista e dominação dos povos indígenas e da extração de matérias-primas de interesse à Coroa Portuguesa. A Ordem Jesuíta, por delegação da Coroa Portuguesa, ficou responsável pela educação dos habitantes do território em processo de conquista, pelo exercício da catequese e instrução, até porque, segundo Mattos (1958, p. 31),

[...] dele dependeria [...] o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas [...].

Neste processo, a Igreja não estava à parte, mas “[...] continuamente assimilada à forma social de ser: todas as partes do todo social, cada qual com sua exclusiva competência, se complementando para o bem-estar do todo, sob o rei, cabeça de todo o corpo” (PAIVA, 2004, p. 80). O religioso estava profundamente incorporado ao poder político, cabendo à Igreja, por ofício, pregar e doutrinar, especialmente, os não-cristãos. Tanto o rei como o clero sentia-se responsável pela instrução do povo, por isso, ambos preocupavam-se em instalar escolas, entendidas como locais privilegiados para o ensino da fé. O reino precisava de gente letrada para levar a cabo as diferentes tarefas coloniais e, para isso, precisava de colégios. Mais que uma escola, o colégio era “[...] o ponto de ligação com a Coroa e as demais repartições de governo [...], era o instrumento da obra da religião. Assim o sentiam os portugueses. O clero devia se envolver com colégios, porque o colégio significava *letras*; *letras* significava o suporte da fé” (idem, p. 83-84).

Tais concepções e práticas não foram rompidas com a instalação da Monarquia. Durante este período, a Igreja continuou sendo o principal respaldo do poder do Estado, estabelecido por conta do regime do *padroado*, que tornava o Imperador a autoridade maior da Igreja Católica do Brasil. A primeira Constituição do país, outorgada em 1824, em “nome da Santíssima Trindade”, previa, em seu art. 5º, que a “religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império” (BRAZIL, 1824).

O *ensino da religião* é oficializado na educação escolar pelo Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, primeira lei geral relativa ao ensino elementar, a qual ordenava, no artigo 6º, que os

[...] professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimaes, proporções, as noções, mais geraes de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião cathólica apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil.

No *padroado*, a Igreja mantinha uma relação privilegiada com o Estado, cabendo-lhe, dentre outras tarefas, a responsabilidade pela educação. Assim, ordens religiosas, tais como os Jesuítas e os Franciscanos, foram responsáveis pela instrução dos habitantes do território em processo de conquista, por meio da catequese e do ensino da religião. Os professores eram obrigados a prestar juramento de fidelidade à religião oficial, caso contrário, poderiam ser punidos (CUNHA, 2010). Nas poucas escolas públicas do país, o ensino da religião deveria fazer parte do plano de estudos a todos os alunos, pelo menos até 1879, quando os não católicos puderam requerer a dispensa dessas aulas.

A implantação do Regime Republicano (1889) e a aplicação do princípio constitucional da laicidade resultaram na separação formal Estado e Igreja. Até aquele momento, os seguidores das religiões indígenas e afro-brasileiras, judeus, ciganos, islâmicos e protestantes, entre outros, não só estavam proibidos de manifestar publicamente suas crenças e práticas, mas também tinham seus direitos sociais e religiosos restringidos. A diversidade religiosa era combatida como um perigo e uma ameaça ao próprio fundamento sobre o qual estava construído o Estado brasileiro. O ensino da religião católica, portanto, estava a serviço dos colonizadores e donos do poder, que assim procediam em posturas de *enclausuramento* em suas próprias *caixas* com o fim de manterem seus privilégios. Para tanto, eram necessárias práticas de *encaixamento* forçado dos demais à esta cosmovisão. Como bem afirma Fleuri (2013, p. 60),

Os referenciais culturais dos missionários colonizadores não eram apropriados para entender os significados peculiares de outras culturas, porque sua visão de mundo era pautada pela unicidade. Pressupunha que a verdade, o ser, identificava-se com o todo, o universal. Desse modo, o diferente (em sua diversidade e alteridade) era entendido como a *falta de ser* e deveria, portanto, ser reduzido à *mesmidade*.

Na década de 1930, mesmo sob a égide do Estado laico, o ensino da religião foi reintroduzido no sistema público de ensino, sob a forma de disciplina escolar. Regulamentado pelo Decreto nº 19.941/1931, que dispunha sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal, o Ensino Religioso passou a ser de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa para os estudantes. Tal normatização foi assegurada na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, no artigo 153, na qual o Ensino Religioso, matéria nos horários normais das escolas públicas, deveria ser ministrado de acordo com a convicção religiosa do aluno.

Desde então, apesar dos grandes embates travados pelos movimentos contrários e a favor da permanência do Ensino Religioso na educação brasileira, em todas as Constituições do século XX, a disciplina foi assegurada nos horários normais das escolas oficiais, mas de matrícula facultativa. Sem ruptura do paradigma histórico, a disciplina foi regulamentada de cunho confessional ou interconfessional pelas duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1971) e continuava sendo um elemento eclesial no ambiente escolar - exceto algumas iniciativas diferenciadas realizadas na região sul do país, as quais buscaram uma aproximação ecumênica com outras igrejas cristãs, embora o Cristianismo continuasse sendo o marco referencial da proposta.

A prevalência da confessionalidade, através da formação de grupos de estudantes de acordo com as respectivas confissões religiosas, provocou na prática, o desencontro entre educadores e educandos de diferentes credos, ao invés de fomentar experiências de *abertura* e diálogo entre as diferentes crenças religiosas e não religiosas (FIGUEIREDO, 1995). Além dos desafios de natureza pedagógica, problemas administrativos e operacionais foram constantes no cotidiano das escolas, principalmente em relação à divisão das turmas em grupos de acordo com as confissões religiosas, à ausência de espaço físico para acomodação dos diferentes grupos e às dificuldades de entrosamento entre os setores envolvidos no processo.

Com o fim da ditadura militar e a instauração do processo de redemocratização do país, e com as transformações do campo educacional brasileiro, o debate em torno da permanência e natureza do Ensino Religioso

reascendeu, principalmente em face da promulgação da Constituição de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. A diversificação religiosa da sociedade, assim como, o movimento empreendido por diferentes setores marginalizados, em prol do reconhecimento de seus direitos culturais, civis e políticos, ratificaram a percepção de que diversidade não cabia em uma única *caixa*. Isso fez com que professores, pesquisadores, gestores e lideranças educacionais buscassem outros referenciais teórico-metodológicos que proporcionassem o rompimento do caráter monocultural ainda presente no campo educacional.

A necessidade de assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismo, foi o vetor principal para *abertura da caixa*. Um dos pontos decisivos neste movimento foi a fundação, por parte de professores e pesquisadores de várias regiões do país, do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), em 1995. Desde então, o Fórum tem assumido uma importante função no fomento e construção de uma proposta de Ensino Religioso que possibilite o reconhecimento da diversidade cultural religiosa sob uma perspectiva intercultural.³

Entretanto, apesar de todo o processo de discussão e construção nacional, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/1996, em seu artigo 33, apresentou (novamente!) o Ensino Religioso como disciplina de caráter confessional ou interconfessional, nos seguintes termos:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

3 Neste sentido, Pozzer (2010, p. 98) afirma que “[...] pesquisas e temáticas propostas e discutidas em eventos tanto do FONAPER quanto de outras instituições relacionadas e comprometidas com a pesquisa e a formação de docentes em Ensino Religioso, estão buscando novos paradigmas que se aproximam às discussões relacionadas à interculturalidade, aos direitos e deveres humanos, ao currículo e à formação docente sob novas perspectivas, a fim de romper com os processos educacionais monoculturais, que reproduzem discriminações, preconceitos e silenciamentos no cotidiano escolar”.

A necessidade de assegurar o conhecimento da diversidade cultural religiosa presente no cotidiano da escola pública; a compreensão de que o Ensino Religioso deveria ser componente curricular responsável por trabalhar a diversidade do fenômeno religioso, contribuindo para o pleno desenvolvimento do educando; e o respeito ao princípio constitucional da laicidade, suscitaram inúmeros questionamentos sobre a concepção de Ensino Religioso presente na nova Lei.

Abrindo a caixa: o Ensino Religioso como chave de abertura

Diante da perspectiva de manutenção do *enclausuramento na caixa*, previsto na nova LDB, no início de 1997, despontou no país uma grande mobilização da sociedade, envolvendo educadores, representantes de entidades civis, religiosas, educacionais, governamentais e não governamentais, de diferentes setores de atuação. Sensibilizados e comprometidos com a diversidade religiosa, estes sujeitos ratificaram a importância de disponibilizar aos educandos, no conjunto dos conhecimentos escolares, conteúdos sobre a diversidade cultural religiosa, como uma das formas de promover e exercitar a liberdade de concepções e a construção da autonomia e da cidadania.

As solicitações e discussões resultaram no encaminhamento de três proposições de mudança do Artigo 33 à Câmara Federal. A partir destes, foi redigido um projeto de substitutivo, o qual foi aprovado sob a forma da Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997, alterando significativamente a concepção e encaminhamentos desta disciplina:

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

§ 1. 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.**

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

A partir da referida legislação, vários sistemas estaduais e municipais de ensino implementaram a disciplina do Ensino Religioso como uma das áreas do conhecimento do currículo escolar, com o objetivo de oportunizar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a

partir das experiências religiosas do contexto dos educandos, valorizando a diversidade cultural religiosa presente na sociedade (FONAPER, 2009).

A *abertura da caixa*, assegurada pela nova versão da Lei, tem possibilitado um crescente (re)conhecimento dos diferentes saberes, conhecimentos, práticas e valores religiosos e não-religiosos no cotidiano escolar. Esse movimento eclodiu no momento histórico em que outros setores da sociedade, também reivindicaram a abertura de outras *caixas* da escola, que levaram a repensar fundamentos e práticas pedagógicas que historicamente menosprezaram, segregavam e subalternizavam a diversidade cultural, étnica, social e religiosa.

Nas unidades escolares onde estas concepções estão sendo postas em práticas, o Ensino Religioso tem se tornado *chave de abertura* para a diversidade cultural religiosa. No entanto, perpetuam-se estratégias de fechamento da *caixa*, tanto na sociedade em geral, quanto em determinados contextos educacionais, que reproduzem intolerâncias, discriminações, hostilidades e até violências às diferentes identidades culturais e religiosas. Apesar destas posturas, o Ensino Religioso assume a tarefa de *abridor de caixas*, ao possibilitar o conhecimento do Outro, de suas cosmovisões, identidades, crenças, práticas e maneiras próprias de elaborar respostas frente aos desafios da vida contemporânea, tensionando estratégias padronizantes de identidades fundadas em concepções e práticas monoculturais.

Os saberes e conhecimentos religiosos elaborados por distintas culturas e tradições religiosas são *chaves de abertura* que possibilitam acessar, compreender e reconhecer o conjunto de elementos constituintes das diferentes identidades religiosas, seus mitos, ritos, símbolos, ideias de divindades, textos sagrados (orais e escritos), espaços sagrados, doutrinas, linguagens, valores e práticas. Conhecendo, respeitando e convivendo é possível superar a tendência cultural e religiosa ao *fechamento*, que legitima o enclausuramento, o fundamentalismo e o exclusivismo. E mais: está contribuindo para um processo de superação do analfabetismo religioso, derivado do pouco conhecimento da própria *caixa* e pelo desconhecimento quase completo da *caixa* dos Outros.

Ao longo da história, inúmeras estratégias foram desenvolvidas para instaurar e reproduzir o analfabetismo religioso, com o intuito de depreciar e negar a diversidade de crenças e filosofias de vida, especialmente daqueles grupos e etnias subjugados, excluídos e inferiorizados. A abertura das *caixas* possibilita entrar em contato com outras realidades, cosmovisões e identidades para (re)construir relações de convivialidade na dialogicidade.

O diálogo é o método provocador dessas aberturas, uma vez que exige o reconhecimento do Outro como legítimo interlocutor. Relacionar e

conhecer os diferentes não significa fusão ou negação. Ao contrário, possibilita o reconhecimento das mútuas identidades em interação, mesmo diante de possíveis estranhezas. O diálogo com o diferente pode produzir, em dado momento, sentimentos de espanto, temor ou tremor, diante do mistério que o Outro revela. Alguns elementos podem representar diferenças incompreensíveis. Mas, quanto mais profundo o diálogo, maior é a possibilidade de reconhecimento da singularidade do Outro.

Dessas experiências de aberturas, pode despontar o sentimento de fascínio e encantamento à novidade que o Outro apresenta. “Aquilo que é diverso, que escapa à compreensão, é aquilo que ao mesmo tempo seduz e realiza a possibilidade de enriquecimento” (TEIXEIRA, 2004). Nesta perspectiva, o diálogo não elimina ou camufla a diferença, mas possibilita aprofundamento e ampliação de seus horizontes.

Para que seja efetivo, o diálogo exige real abertura e distanciamento de uma auto-suficiência que obstrua a consciência de que cada religião é um “fragmento” em processo de crescimento e de afirmação. [...] No processo de abertura às outras tradições religiosas, surge uma “oportunidade maravilhosa” de aprofundamento das potencialidades e virtualidades presentes na própria tradição, mas que escapam da vista de seus participantes (TEIXEIRA, 2004, p. 19).

Oportunizar o estudo dos saberes e conhecimentos religiosos na escola, sem proselitismo, possibilita o desenvolvimento de atitudes abertas e sensíveis em relação à alteridade. Como o objetivo não é a doutrinação, mas o conhecimento, o Ensino Religioso torna-se um *abridor de caixas*, um componente curricular de fundamental importância para o exercício do diálogo respeitoso, investigativo e intercultural, sem proselitismos. O acesso e a aprendizagem crítica dos conhecimentos religiosos das diferentes culturas e tradições religiosas contribuem para a formação integral dos sujeitos, na medida em que possibilitam experiências de abertura, respeito e acolhimento dos diferentes e das diferenças.

O Ensino Religioso como *abridor de caixas* no currículo escolar

Durante o processo de *abertura de caixas*, é inevitável que apareçam inúmeros questionamentos, principalmente daqueles que, por inúmeros motivos, preferem *fecharem-se* diante da novidade, do desconhecido. O fechamento é decorrente da imobilidade dos sujeitos diante do conhecimento *do* ou *sobre* o Outro, da dificuldade de interagir e envolver-se com outras visões de mundo, ou de aceitar a validade de outras crenças religiosas e filosofias de vida. O fechamento se assemelha à fase da vida de uma borboleta quando ainda

está presa em seu casulo, impedida de conhecer o mundo em sua diversidade. Gradualmente, o conhecimento instaura possibilidades *de e para a* abertura das *caixas*, proporcionando a compreensão das razões que levaram o Outro a pensar, agir e manifestar-se diferente, ampliando seu ponto de vista (MARILAC e OLENIKI, 2004).

Considerando o direito dos educandos de acessarem os saberes e conhecimentos religiosos produzidos historicamente pelas diferentes culturas e cosmovisões religiosas, faz-se necessário considerar alguns pressupostos que, nesta perspectiva, podem promover a abertura das *caixas* e problematizar concepções e práticas prosélicas, etnocêntricas e monoculturais.

O primeiro pressuposto está relacionado à compreensão de que as diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao *religioso*, integram e estabelecem interfaces com o substrato cultural da humanidade. Elas contribuem, e por vezes determinam, os modos de como o ser humano se define e se posiciona no mundo, orientando o relacionamento com seus semelhantes, com o mundo imanente e transcendente, atribuindo sentidos e significados.

O segundo pressuposto diz respeito à concepção teórico-metodológica do Ensino Religioso, que não pode ser confundido com o ensino de uma religião ou das religiões na escola, porque, para além disto, visa construir experiências de *abertura* e atitudes de valorização e respeito à diversidade cultural religiosa, por meio do conhecimento das culturas, tradições religiosas e expressões não-religiosas. Ao mesmo tempo, propõe problematizar relações de saber e poder de caráter religioso, presentes em distintas concepções e práticas sociais.

O estudo dos fenômenos religiosos, presentes em contextos sociais cada vez mais diversificados, contribui para a formação integral dos estudantes, na medida em que favorece a liberdade de expressão religiosa e não-religiosa, a convivência com a pluralidade de ideias, crenças e convicções, e o respeito aos diferentes e às diferenças.

Considerando as identidades e os contextos socioculturais nos quais os educandos estão inseridos, outro pressuposto está relacionado à aprendizagem promovida pelo Ensino Religioso, a qual ocorre de modo processual e permanente, tendo em vista a apropriação gradual dos conhecimentos religiosos, sem comparações, confrontos ou hierarquizações. Desta maneira, conhecer é valorizar a trajetória particular de cada grupo e sujeito, contribuindo para a formação de atitudes que promovam a dignidade humana.

Uma aprendizagem ampla sobre os fenômenos religiosos requer abordagens interdisciplinares, o que exige do professor de Ensino Religioso, no tratamento das diferentes temáticas, a capacidade de mobilizar e articular

conhecimentos tratados e desenvolvidos por outros componentes curriculares, especialmente das áreas das Ciências Humanas e das Linguagens. A interdisciplinaridade assegura a presença de distintos olhares sobre a diversidade de *caixas*, extirpando tentativas de homogeneização das diferenças culturais e religiosas.

No intuito de ampliar a compressão da questão do como *abrir caixas*, apresentamos uma proposta de abordagem metodológica sobre a temática da *alimentação*. No Ensino Religioso, este tema pode ser estudado a partir de diferentes situações de aprendizagem, dependendo do contexto sociocultural e dos recursos didáticos pedagógicos disponíveis em cada escola. Como exemplo, sugerimos que no início da abordagem, seja considerado que os alimentos são indispensáveis à vida dos seres vivos e que cada sujeito, em geral, tem um alimento que considera especial, preferido. Do mesmo modo, as tradições religiosas possuem alimentos considerados sagrados, pois estão presentes em suas celebrações e rituais.

Para contextualizar e problematizar a temática pode-se realizar uma dinâmica na qual os educandos são convidados a escreverem ou desenharem os alimentos que mais gostam. Em formato de círculo, cada estudante é convidado a apresentar seu alimento predileto, colocando sua produção no centro do grupo. É importante propiciar um ambiente em que todos tenham a liberdade de falar e de serem ouvidos pelos demais. Com esta atividade, espera-se que os educandos percebam a diversidade de opiniões e gostos distintos presentes no grupo. Por fim, as produções dos estudantes podem ser organizadas em forma de painel e fixadas na parede da sala.

Na sequência, sugerimos realizar questionamentos relacionados à problemática da desigualdade social, que se expressa na escassez de alimento em escala local, regional e mundial. Por meio do diálogo, o educador tem a possibilidade de indagar sobre: o desperdício de alimentos; os cuidados que devem ser tomados com o preparo das refeições; o direito humano a uma boa alimentação diária; as mudanças climáticas e a produção de alimentos no mundo; exploração do trabalho humano e a expropriação dos recursos naturais na produção dos alimentos, entre outros. Verifica-se aqui a possibilidade de estabelecer relações com outras áreas do conhecimento e componentes curriculares, ao propor a elaboração, por exemplo, do mapa da fome no mundo, de gráficos comparativos sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em diferentes estados e países, dos elementos químicos, fertilizantes e agrotóxicos utilizados nas plantações, da devastação ambiental ocasionada pelo aumento das áreas de plantio, entre outros.

Na etapa seguinte, pode-se subdividir a turma em pequenos grupos para que identifiquem e pesquisem os alimentos sagrados de distintas tradições religiosas, por exemplo: o milho e a mandioca para as populações indígenas; a pipoca, carnes, farinhas, mel e óleos para as religiões afro-brasileiras, já que cada orixá possui um alimento predileto; o pão e vinho para o Cristianismo; os vegetais e cereais para o Hinduísmo e o Budismo; a dieta Kasher para o Judaísmo; os alimentos Halal (lícitos) para o Islamismo; etc. O estudo consiste em perceber os significados a respeito dos alimentos atribuídos por distintas culturas e tradições religiosas. A partir daí, cada grupo poderá organizar uma apresentação criativa para socializar aos demais colegas o que descobriram durante a pesquisa. Como síntese e registro da atividade, cada educando poderá elaborar uma dissertação, evidenciando a importância dos alimentos na vida humana e o caráter sagrado que adquirem na maior parte das tradições religiosas, inclusive na sua, se for o caso, de modo a organizar e sintetizar os conhecimentos apreendidos.

É possível ainda, verificar como esses alimentos estão presentes na comunidade em que se inserem os educandos, relacionando-os com aspectos históricos, geográficos, culturais e religiosos da localidade. A partir daí, abrem-se inúmeras outras possibilidades de temáticas e conceitos específicos que integram o estudo dos fenômenos religiosos na diversidade cultural que, se abordadas em nível de análise investigativa, possibilitam a aquisição de novos conhecimentos, atitudes, vivências e valores, favorecendo a ampliação de olhares e leituras – em suma, experiências de *abertura da caixa*.

À medida que os educandos vão expandindo seus conhecimentos, faz-se necessário assegurar o direito de identificar e compreender as diversas manifestações religiosas do seu contexto social, disponibilizando instrumentais teórico-práticos para problematizar as relações de poder que permeiam a história, a cultura e as religiões constituintes das sociedades. Deste modo, os estudantes têm a possibilidade de questionar preconceitos, discriminações e processos de exclusão e desigualdades permeadas ou motivadas por questões de cunho religioso.

Por fim, outro aspecto fundamental a ser considerado é a linguagem utilizada no Ensino Religioso. É recomendável e ético evitar todo tipo de análises generalistas que excluam determinada crença ou denominação religiosa, bem como atitudes e situações que imponham obstáculos ao diálogo. Os discursivos precisam possibilitar a construção do respeito às diferentes expressões religiosas e não religiosas e, de modo coerente com as práticas pedagógicas, assegurar à apropriação do conhecimento, o exercício do diálogo e a convivência entre os diferentes.

Considerações finais

Como vimos, ao viabilizar o estudo dos saberes religiosos e não religiosos na escola, a partir de pressupostos científicos, o Ensino Religioso promove o conhecimento das diferentes crenças, grupos e tradições religiosas, enquanto patrimônios culturais da humanidade, que necessitam ser intencionalmente abordados com vistas à compreensão e interpretação da realidade social.

Nesta perspectiva, o Ensino Religioso é *abridor de caixas* na medida em que contribui para a prática do respeito, acolhida e valorização das diferentes cosmovisões culturais e religiosas, a partir de uma abordagem pedagógica que estuda, pesquisa e reflete os fenômenos religiosos, sem proselitismos. Esse tratamento didático subsidia a construção do conhecimento e fomenta experiências de *abertura* ao diferente e as diferenças, possibilitando a superação do *analfabetismo religioso*, produtor de hostilidades, intolerâncias, discriminações e violências motivadas por questões religiosas, favorecendo a convivialidade e o mútuo reconhecimento das distintas identidades de sujeitos e coletividades presentes na escola e na sociedade.

Diante dos desafios e dilemas contemporâneos, conclui-se que o Ensino Religioso, ao libertar-se de experiências de *enclausuramento*, apresenta uma relevante contribuição social às presentes e futuras gerações: o exercício do diálogo, o reconhecimento das alteridades, o respeito à diversidade, a promoção da liberdade religiosa e da dignidade humana.

Referências

BRAZIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 10 abr. 2014.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm. Acesso em 10 abr. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 abr. 2014.

_____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 12 abr. 2014.

_____. Lei Nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 set. 1997.

COLL, Agustí Nicolau. **Propostas para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização**. São Paulo: Instituto Pólis, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Confessionalismo versus laicidade no ensino público. In: SAVIANI, Demerval. **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 187-215.

FLEURI, Reinaldo Matias, Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: _____ et al (orgs). **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 57-80.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: tendências, conquistas, perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1995 (Coleção Ensino Religioso Escolar).

FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo, Mundo Mirim, 2009.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectiva**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

HOORNAERT, Eduardo. A Igreja no Brasil. In: DUSSEL, Henrique (Org.). **História Liberationis: 500 anos de história da igreja na América Latina**. São Paulo: Paulinas, 1992.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MATTOS, Luiz de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549 – 1570)**. Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1958.

OLENIKI, Marilac Loraine R.; DALDEGAN, Viviane Mayer. **Encantar: uma prática pedagógica no ensino religioso**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 2004 (vol.1).

POZZER, Adecir. Concepção de Ensino Religioso no FONAPER: Trajetórias de um conceito em construção. In: _____; et.al. (Orgs.) **Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: Memórias, Propostas e Desafios**. São Leopoldo: Nova Harmonia: 2010.

TEIXEIRA, Faustino. O desafio da mística comparada. In: _____ (Org.). **No limiar do mistério: mística e religião**. São Paulo: Paulinas, 2004, p. 13-31.

WICKERT, Tarcísio Alfonso. Ethos e direitos humanos: um legado da diversidade cultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias; et al (orgs). **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 39-55.

Sobre os Autores



Adecir Pozzer

Doutorando e Mestrado em Educação pela UFSC; Especialização em Formação de Professores para o Ensino Religioso pela PUCPR; Graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso pela FURB; Membro dos grupos de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB) e Hermenêuticas da Cultura, Mundo e Educação (UFSC) e da Comissão de Currículo do FONAPER. Assistente Técnico-Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) e Professor substituto no Centro Universitário São José (USJ). E-mail: pozzeradecir@hotmail.com

Ângela Maria Ribeiro Holanda

Especialista em Ensino Religioso e Graduação em Pedagogia. Professora técnica pedagógica da Superintendência de Políticas Educacionais atuando na Equipe da Gerência do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Associada ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e integrante do GRAPER. E-mail: ribeiroholanda@gmail.com

Anísia de Paulo Figueiredo

Doutorado em Filosofia pela Universidade Complutense de Madrid, Departamento de Filosofia I – Metafísica e Teoria do Conhecimento; Mestrado em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Autora de títulos conhecidos no meio educacional, incluindo tese de doutorado apresentada e publicada pelo Departamento de Filosofia I – Metafísica e Teoria do Conhecimento – na Universidade Complutense de Madrid – ISBN: 978 – 84 – 669 – 3111 – 3. E-mail: anisia.bh@terra.com.br

Araceli Sobreira Benevides

Doutorado em Educação e Mestrado em Estudos da Linguagem pela UFRN; Especialista em Alfabetização, em Leitura e Produção Textual; Graduação em Letras pela UFC. Atualmente é professora adjunta IV da UERN. Professora do PPGE/UERN e do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião. Desenvolve pesquisas sobre letramento literário na área do Ensino Religioso, identidades e saberes de professores de Ensino Religioso, memórias de docentes do Ensino Religioso, análise dialógica do discurso, memórias de leitura, memórias de formação, identidades docentes, leitura/formação de professores, literatura infantil e alfabetização. Coordena o Projeto de Extensão “Virando a Página/UERN”. E-mail: aracelisobreira@yahoo.com.br

Darcy Cordeiro

Doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade Gama Filho/RJ; Mestrado em Ciência pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo/SP; Filósofo, Teólogo e Cientista Social, livre docente. Professor titular aposentado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e da Universidade Estadual de Goiás. Ex-presidente do Conselho de Ensino Religioso do Estado de Goiás. Associado e ex-integrante da coordenação do FONAPER (Gestão 2010-2012). E-mail: darcyc@terra.com.br

Djanna Zita Fontanive

Mestrado em Desenvolvimento Regional, Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso e especialização em Fundamentos e Metodologias de Ensino Religioso pela FURB; Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Atua como professora de Ensino Religioso. Membro do Grupo de Pesquisa: Ethos, Alteridade e Desenvolvimento e do Centro de Direitos Humanos do Alto Vale do Itajaí - CDHAVI. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando com temas como políticas públicas, educação, ensino religioso e culturas. E-mail: djanna13@bol.com.br.

Dolores Henn Fontanive

Mestrado em Educação pela FURB; Graduação em Ciências e graduanda do Curso Ciências da Religião: licenciatura em Ensino Religioso na FURB. Coordenadora de Ensino Religioso na 12ª SDR/ Gerência de Educação de Rio do Sul/SC. Membro do Grupo de Pesquisa: Ethos, Alteridade e Desenvolvimento. E-mail: doloresfontanive@yahoo.com.br

Ediana M. M. Finatto

Mestrado em Educação pela UNOCHAPECÓ; Graduação em História pela UNOESC e Ciências da Religião: Licenciatura em Ensino Religioso, pela UNOCHAPECÓ. Atua como professora de História e Ensino Religioso na rede pública estadual de Santa Catarina e do Curso Ciências da Religião – PARFOR/UNOCHAPECÓ. Integrante da coordenação da Associação de Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (ASPERSC). E-mail: ediana@unochapeco.edu.br

Edivaldo José Bortoleto

Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba; mestrado em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba; e graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. É professor do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da UNOCHAPECÓ, atuando com a disciplina Teorias e Tendências no Pensamento Educacional e o ensino de disciplinas na área da Filosofia em cursos de Graduação. É filiado ao FONAPER. E-mail: ejbortol@unochapeco.edu.br

Elcio Cecchetti

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No momento, realiza doutorado sanduíche na Universidad de Salamanca (USAL), com Bolsa PDSE do MEC/CAPES (Processo BEX 6465/14-5). Membro do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Instituições Escolares de Santa Catarina (GEPHIESC/UFSC). E-mail: elcio.educ@hotmail.com

Eliane Lea Vicente Testoni

Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pelas Faculdades Integradas do Vale do Ribeira. Graduação em Pedagogia e Diretora Pedagógica da rede municipal de educação de Rio do Sul/SC.

E-mail: eliane.testoni@edu.riodosul.sc.gov.br.

Francisco Palheta

Mestrando em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista sobre Violência Doméstica Contra Criança e Adolescente pela USP, em Gestão Educacional UFAM, em Direito Educacional - Centro Universitário Claretiano. Especialista em Ensino Religioso pela Faculdade Salesiana Dom Bosco. Filósofo pela Universidade Católica de Brasília/UCB. Bacharel em Teologia, Pontifícia Universidade Salesiana de Roma - Itália. Bacharel em Filosofia/UCB. Habilitação em Ensino Religioso pela Faculdade Salesiana Dom Bosco. Atua na Secretaria de Estado da Educação de Manaus/AM. E-mail: palhetaf@gmail.com

Gilberto Oliari

Mestrado em Educação pela UNOCHAPECÓ, graduação em Filosofia e Ciências da Religião: licenciatura em Ensino Religioso pela mesma Universidade. Professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e do Curso Ciências da Religião – PARFOR/UNOCHAPECÓ. Coordenador da Associação de Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (ASPERSC). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase nos temas: estudos, trabalho, oportunidades, materialização de conceitos e dignidade. E-mail: gilba@unochapeco.edu.br

Iolanda Rodrigues da Costa

Mestrado em Educação pela UNIMEP/SP e graduação em Pedagogia pela mesma Universidade. Atualmente é professor do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará (UEPA), pesquisadora na Secretaria Municipal de Educação de (FIBRA) e integrante da coordenação do FONAPER. Desenvolve pesquisa e estudos nas áreas de avaliação, ensino superior, democratização, prática pedagógica, gestão educacional, políticas públicas educacionais, ensino religioso escolar, formação de professores. E-mail: iolandauempa@gmail.com

Irene de Araújo van den Berg

Doutorado, Mestrado e Graduação em Ciências Sociais pela UFRN. Docente do Curso de Ciências da Religião da UERN, tendo coordenado essa graduação no período de 2010 a 2014. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Fenômeno Religioso. Relatora da Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER/FONAPER). E-mail: iavdberg@yahoo.com

José Mario Méndez Méndez

Doutor em Filosofia pela Universidade Iberoamericana José Simeon Cañas (El Salvador). Diretor da Escola Ecumênica de Ciências da Religião (EECR) da Universidade Nacional da Costa Rica (UNA). É pesquisador na área de educação intercultural. E-mail: jmariomendez@gmail.com

Josiane Crusaro Simoni

Especialização em Educação na Cultura Digital pela UFSC e em Psicopedagogia pela UNIGRAN; Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso pela UNOCHAPECÓ e História pela UNOESC. Atualmente é secretária da Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (ASPERSC - Gestão 2013/2015), integrante da coordenação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e professora de Ensino Religioso na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. E-mail: josicrusaro@yahoo.com.br

Lana Fonseca

Doutorado e Mestrado em Educação pela UFF/RJ; Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura Plena pela UFRRJ. É professora Associada I da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de Ensino de Ciências e Biologia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Ciências e Biologia, sobre a relação entre saberes populares e conhecimento científico, atuando em temas como: ensino de ciências e biologia, epistemologia e didática, educação popular e educação ambiental. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Biologia. Atualmente ocupa o cargo de Pró-reitora Adjunta de Extensão na UFRRJ. E-mail: lanaclaudiafonseca@gmail.com

Leonel Piovezana

Doutorado em Desenvolvimento Regional pela UNISC; Mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul; Especialização em História e Geografia pela UFSC e Graduação em História e Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas. É professor titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó dos Programas de Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais e Mestrado em Educação da UNOCHAPECÓ. Coordenador adjunto do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Mestrado em Educação da mesma Universidade. Consultor da Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, de 2014. Coordenador do Curso Ciências da Religião: Licenciatura em Ensino Religioso da UNOCHAPECÓ. Coordenador do FONAPER (Gestão 2014-2016). E-mail: leonel@unochapeco.edu.br

Lílian Blanck de Oliveira

Doutora em Teologia – Área: Educação e Religião. Pedagoga e Especialista nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Pré-Escolar. Professora Permanente no Programa de Mestrado de Desenvolvimento Regional da FURB. Líder do Grupo de Pesquisa: Ethos, Alteridade e Desenvolvimento/GPEAD. Membro do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. E-mail: lilianbo@uol.com.br

Marcos Rodrigues da Silva

Doutorado em Ciências da Religião pela PUC/SP; Mestrado em Teologia Dogmática pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção e Graduação e Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção. Atualmente é pesquisador Pós-doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FURB) e professor no Curso Ciências da Religião: Licenciatura em Ensino Religioso da FURB. E-mail: marcosrit@gmail.com

Maria Azimar Fernandes

Especialização em Educação de adultos e Graduação em Pedagogia pela UFPB. Professora de Ensino Religioso, tendo atuado por muitos anos na Secretaria da Educação do Estado da Paraíba com formação continuada de professores de Ensino Religioso. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional. E-mail: fernandes.azimarpb@gmail.com

Maria de Lourdes Santos Melo

Doutorado em Educação pela UFRJ e Graduação em Pedagogia. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Integrante do grupo de pesquisa internacional sobre avaliação - Brasil/Portugal. E-mail: 2011malu.melo@gmail.com

Maria José Torres Holmes

Mestrado e Especialização em Ciências das Religiões e em Administração da Educação-Gestão Escolar e Graduação em Pedagogia pela UFPB. Professora de Ensino Religioso da Rede Pública do Estado da Paraíba e do Município de João Pessoa/PB. Integrante do Grupo/Pesquisa: FIDELID. Tem experiência com Gestão Escolar e assessoria pedagógica, além da experiência docente na educação básica. E-mail: mjtholmes@yahoo.com.br

Reinaldo Matias Fleuri

Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor Visitante Nacional Sênior junto ao Instituto Federal Catarinense, com apoio da CAPES (2012-2016). Coordenador o Grupo de Pesquisa - Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq), desenvolvendo atualmente (2014-2018) a pesquisa sobre “Desafios interculturais e ecológicos para a Educação científica e tecnológica” (CNPQ - pesquisador 1). Colabora com o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. E-mail: fleuri@pq.cnpq.br.

Rosilene Pacheco Quaresma

Mestranda em Educação pela UEPA; Graduação em Pedagogia. Atua como professora do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião da UEPA e membro do Grupo gestor do Fórum de Educação Infantil do Pará (FEIPA). E-mail: ro.qua@hotmail.com

Simone Riske Koch

Mestrado em Educação pela FURB; Especialista em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso; Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso e em Pedagogia pela FURB. Coordenadora do Curso de Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso. Docente na FURB. Coordenadora da Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER/FONAPER). Membro do Grupo de Pesquisa: Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB). E-mail: srkoch@terra.com.br

Tarcísio Alfonso Wickert

Doutorado em Filosofia pela UFSC; Mestrado em Filosofia pela PUCRS; Graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia da Imaculada Conceição. Membro do grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB), atuando na área de Filosofia, com ênfase em Ética e Alteridade, nos temas: sagrado e profano, existência humana, irracional e racional, ser humano e diversidade cultural-religiosa, democracia, Estado, política, filosofia do direito. E-mail: wickert2014@outlook.com



ANEXOS

ANEXO I

ATA DA SESSÃO DE INSTALAÇÃO DO FÓRUM NACIONAL DO ENSINO RELIGIOSO

Ata da Sessão de Instalação do Fórum Nacional do Ensino Religioso realizado nos dias vinte e seis a vinte e oito de setembro de mil novecentos e noventa e cinco em Florianópolis, no Hotel Itaguaçu, juntamente com a vigésima nona Assembleia Ordinária do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (CIER/SC), que comemorava seus vinte e cinco anos de existência.

A abertura foi feita por Dom Gregório Warmeling, Presidente do CIER, saudando a todos os presentes. Em seguida deu-se a instalação do Fórum Nacional do Ensino Religioso. No dia vinte e sete de setembro, os trabalhos tiveram início às oito horas. Foi indicada uma comissão de trabalho, com a presença de um representante por unidade da Federação, para elaborar a Carta de Princípios do Fórum.

Simultaneamente aconteceu palestra sob o tema *Ecodesenvolvimento e Espiritualidade* pela Professora Sueli Amália de Andrade, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Aconteceu também a palestra sob o tema *Espiritualidade na Cultura*, pelo professor Régis de Moraes de Campinas/SP. Na parte da noite aconteceu a Celebração Ecumênica dos vinte e cinco anos do CIER.

No dia vinte e oito de setembro foi apresentada a proposta da Carta de Princípios que após análise e retificação foi aprovada pelos presentes com o seguinte conteúdo (Cf. Anexo II).

Ao ser aprovada, Frei Vicente afirmou que precisa acontecer uma união de forças para fazer acontecer o Ensino Religioso em nível de Brasil. Que é preciso dar o oxigênio e deixar as instituições realizarem o trabalho. A família delega ao Estado a educação. Esta deve também incluir o simbólico e o transcendental, além do racional e o físico. A escola assumiu a educação e deve fazê-lo. Onde não cumpre deve ser cobrada. As igrejas e associações devem observar, acompanhar, o que o Estado faz no seu papel.

Foi aprovado que o Fórum seja Permanente e foi indicada uma Comissão para organizar a próxima Sessão sendo seus participantes: Lizete Carmem Viesser, professora de Curitiba/PR; Raul Wagner, pastor de Blumenau/SC; Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro, professor de Brasília/DF; Lurdes Caron, religiosa de Brasília/DF; Maria Augusta de Sousa, professora de Natal/RN; Maria Vasconcelos de Paula Gomes, professora de Belo Horizonte/MG e Vicente Volker Egon Bohne, franciscano do Rio de Janeiro/RJ.

O Fórum propôs formar e trabalhar com as seguintes Comissões: Pesquisa; Currículo; Formação de Professores; Materiais e Articulação. Os interessados se inscreveriam espontaneamente nas comissões. Não houve inscrições para a comissão de articulação e esta ficou sob o encargo da Comissão do Fórum. Na parte da tarde deste dia aconteceu a programação interna do CIER com seus assuntos administrativos. O encerramento deu-se com o almoço.

Os participantes delegaram à Comissão a aprovação desta ata e assinaram em livro próprio sua participação. A comissão reuniu-se em seguida para indicar entre seus membros: Coordenadora, Lizete Carmen Viesser, Secretário, Raul Wagner e Tesoureiro, Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro. Convidou Valdemar Hostins como assessor. Após a leitura desta Ata a mesma foi aprovada e vai assinada por mim Secretário e pela Coordenadora.

ANEXO II

CARTA DE PRINCÍPIOS DO FÓRUM NACIONAL DO ENSINO RELIGIOSO

Considerando a memória histórica do Ensino Religioso no Brasil, que une os esforços de autoridades religiosas e educacionais, da família e da sociedade em geral, para sua efetivação na Escola;

Considerando o trabalho das diferentes organizações que acompanham o Ensino Religioso, em todo território nacional, na garantia de educação para o Transcendente;

Considerando o contexto sócio-político-cultural e pluralista que aponta mudanças de paradigmas;

Os signatários, representantes de entidades e organismos envolvidos com o Ensino Religioso no Brasil instalaram, no dia vinte e seis de setembro de um mil novecentos e noventa e cinco, em Florianópolis/SC, o Fórum Nacional do Ensino Religioso como:

- espaço pedagógico, centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantida a educação de sua busca do Transcendente;
- espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza.

Esta “Carta de Princípios” contém o contrato moral que todo signatário desse Fórum estabelece consigo mesmo e com seu comprometimento ético com a Educação, contrato que se projeta para além de compromissos jurídicos e institucionais:

1 - garantia que a Escola, seja qual for sua natureza, ofereça o Ensino Religioso ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando;

2 - definição junto ao Estado do conteúdo programático do Ensino Religioso, integrante e integrado às propostas pedagógicas;

3 - contribuição para que o Ensino Religioso expresse uma vivência ética pautada pela dignidade humana;

4 - exigência de investimento real na qualificação e capacitação de profissionais para o Ensino Religioso, preservando e ampliando as conquistas de todo magistério, bem como garantindo-lhes condições de trabalho e aperfeiçoamento necessários.

Florianópolis, aos vinte e cinco anos do
Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER).



